H. Gaudig
Didaktische Ketzereien

UNIVERSITY
OF
TORONTO
LIBRARY

Didaktische Ketzereien

Von

Schulrat Prof. Dr. H. Gaudig
Direktor der II. Höheren Schule für Mädchen
und des Lehrerinnenseminars in Leipzig

Zweite Auflage

103049
6/7/10

1909
Leipzig und Berlin
Druck und Verlag von B. G. Teubner

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

Zur zweiten Auflage.

„Didaktische Ketzereien?" — Meine Kritiker sind mit mir meist sehr freundlich umgegangen. Fast zu freundlich. Getadelt aber hat man, und zwar beinahe allgemein — den Titel. Mein Herr Verleger und ich sind nun bereit, den Titel bei der nächsten Auflage zu ändern etwa in „Didaktische Selbstverständlichkeiten". Allerdings nur unter einer Bedingung: Ich muß die Überzeugung gewonnen haben, daß die grundlegende Forderung meines Buches „Selbsttätigkeit" wirklich so allgemein anerkannt und durchgeführt ist, wie es nach der Ablehnung des Titels scheinen möchte. Ich fürchte aber, wenn man das Wort „Selbsttätigkeit" genau nimmt, dann erscheint die Forderung „Selbsttätigkeit" als Erzketzerei, denn sie hat — revolutionären Charakter.

„Selbsttätigkeit" — ein revolutionäres Prinzip. Es ist ein Prinzip, das die gesamte Schularbeit von der ersten Stunde des ersten Schuljahres bis zur letzten Stunde des dreizehnten Schuljahres beherrschen muß. Es muß entscheidend einwirken bei dem Entwurf des Bildungsideals, bei der Auswahl der Stoffe, bei dem Aufbau der Bildungsgänge und des Lehrplans, bei der Gestaltung des unterrichtlichen Verfahrens. Seine gestaltende Kraft muß es demgemäß auch auf das Geistes- und Seelenleben des Lehrers ausüben; es fordert andere Formen der Aktivität und — der Passivität; es verändert „den Reiz des Unterrichts"; es verändert das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern; es schafft andere Lehrertypen, andere Lehrerpersönlichkeiten.

Leipzig, im Oktober 1908.

H. Gaudig.

Vorbemerkung zur ersten Auflage.

Unsere Zeit ist voll starker Bewegungen in vielen Richtungen des geistigen Lebens; auf dem religiösen, ethischen, sozialen, ästhetischen Gebiete stehen die wichtigsten Lebensfragen zur Verhandlung. Die Antworten, die das deutsche Volk auf die durch den Gang der Kultur aufgeworfenen Entscheidungsfragen findet, werden für die Zukunftsgestalt des deutschen Kulturlebens von größter Bedeutung sein. Je wichtiger nun diese Kulturfragen sind, um so mehr muß man verlangen, daß die Denkarbeit an ihnen möglichst viele denkfähige Köpfe ergreift. Sollen etwaige Entscheidungen dem deutschen Volke nicht von agitierenden Minderheiten aufgezwungen werden, soll unser Volk aus seiner innersten Natur heraus über die Zukunft seines religiösen, sittlichen, sozialen, künstlerischen Lebens entscheiden, so muß das Denken über die großen Zeitfragen viel mehr als bisher Volkssache werden. Breite Schichten unseres Volkes lassen sich ihre Meinungen machen, statt sie sich zu bilden. Aus dieser selbstverschuldeten Unmündigkeit muß das deutsche Volk heraus. Eine der Mächte, die dahin arbeiten müssen, daß man mehr selbsttätig und selbständig denkt als bisher, ist die deutsche *Schule*; Schule im weitesten Sinne genommen: die Volksschule, die Mittelschulen, die Hochschule. Alle Schulgattungen müssen sich die Aufgabe stellen, den *Denkzwang*, den sie zunächst ausüben und ausüben müssen, allmählich immer mehr zu mildern und bei denen, an denen sie arbeiten, immer mehr ein *Denkenwollen* und *freies Denkenkönnen* zu erzielen. In unseren Schulen wird vom Lehrer zuviel gelehrt und — vom Schüler „zuviel gewußt". Die Zeit fordert,

daß alle Lehrer von dem Lehrer an, der in der Elementarklasse die Anfangsgründe lehrt, bis zu dem akademischen Lehrer, der zur Kunst der wissenschaftlichen Forschung hinführen will, das Ziel im Auge haben, selbsttätig denkende Köpfe zu bilden.

Wird diese Anschauung als richtig anerkannt, so ist damit zugleich ein Prinzip angenommen, das auf die Gestaltung des Unterrichts wie des Lehrplans entscheidende Bedeutung gewinnen muß.

Die Zeit braucht viel Denken. Es würde mich von Herzen freuen, wenn meine Schrift ein wenig dazu beitrüge, daß die höhere Mädchenschule wie auch die höheren Knabenschulen mit aller Kraft dem Ziele nachtrachteten, denkende Menschen zu bilden.

Leipzig, im Juni 1904.

H. Gaudig.

Lehr- und Lernformen. Den Lehrformen hat sich ein solcher Fleiß der Didaktiker zugewandt, daß „unsere Kunst viel Künste übersteigt". Die Lehrformen werden von Theorie und Praxis so gepflegt, als wären sie Selbstzweck, und doch sind sie nur Mittel zu dem Zweck, eine geistige Entwicklung herbeizuführen. — Alle didaktische Virtuosität kann doch nur das eine Ziel haben, — tunlichst bald sich überflüssig zu machen. Nicht dann ist ein Höchstes erreicht, wenn die Technik des Lehrens virtuos ist, sondern wenn der Schüler in den sicheren Besitz einer Technik der geistigen Arbeit kommt.

Die Intelligenz totfragen. Die Kunst der Frage ist ein schönes und notwendiges Stück der Lehrkunst. Aber es gibt auch einen Fragekult, der dem Schulzweck höchst gefährlich wird. Unter der Despotie der Frage leidet unsere deutsche Schule in allen ihren Zweigen. Bei der Frage wird das Denkziel vom Lehrer gegeben, nicht vom Schüler gefunden. Daß das Denkziel vom Lehrer gegeben wird, ist aber nur so lange und so weit berechtigt, als der Schüler es nicht selbst finden kann. Zweitens erfolgt beim Fragen die Anregung zur geistigen Arbeit durch Stoß von außen, nicht durch Trieb von innen. Eine Frage da, wo die Geistesbewegung des Schülers von selbst (spontan) erfolgen kann, ist eine didaktische Sünde. Drittens geschieht beim Frageverfahren der Fortschritt von Gedanken zu Gedanken durch einen neuen Fragestoß, nicht durch spontane Bewegung. Durch die fragende Unterrichtsweise lernt ein Schüler nie seine Gedanken auf ein Ziel hinlenken, geschweige daß sich bei ihm jene triebartig wirkende Zielstrebigkeit des Denkens entwickelte, die die Folge fortgesetzter Übung in der willkürlichen Lenkung der Gedanken ist.

Fragen — eine Brutalität. Der Frage ihr Recht; aber wen hat es noch nicht geschmerzt, wenn er gelesen oder gehört hat, wie an einer zarten Blüte der Dichtung oder vollends an Worten des Heilands „zergliedernd" herumgefragt wird? Experimentum fiat in corpore vili! Solches Fragen ist zunächst ein Unrecht an dem, was geschrieben steht, sei es im Buch der Dichtung, sei es in der Hl. Schrift, dann aber auch am Denken und Empfinden unserer Schülerinnen. Sie sollen sich hineinsinnen und hineinempfinden. Das Sinnen aber ist auf das äußerste empfindlich gegen den Stoß von außen, und das zarte Gespinst der Stimmung wird leicht von der dreinfahrenden Frage zerrissen. Das von mir auf der obersten Stufe der Leipziger höheren Mädchenschule angewandte Unterrichtsverfahren ist im Programm von 1903 kurz beschrieben (S. 8 f.). Nachdem die Schülerinnen etwa ein lyrisches Gedicht sinnend gelesen haben (NB. jede für sich!), beginnen sie sich über das frei auszusprechen, was sie empfunden, angeschaut, gedacht und gefühlt haben. Sie folgen dabei dem Verlauf der Dichtung, dem Dichter nachsinnend. Selbst für die Fälle, in denen Wichtiges übersehen ist, wird die Frage nach und nach entbehrlich; es genügt, die nicht hinreichend gewürdigte Stelle vorzulesen, wobei im Vortrag manche Hilfe des Verständnisses gegeben werden kann. Bei diesem Verfahren spricht der Geist des Dichters zum Geist seiner Leserin unmittelbar, ohne daß ein dritter vermittelnd zwischen beide träte. Erreichen wir diese Unmittelbarkeit nicht, so bleibt zunächst das Verhältnis unserer Schülerinnen zur Dichtung — kühl, wenn sie auch noch so sehr durch den Lehrer für die Dichtung „erwärmt" sind. — Und dann wird auch, wenn nicht die Lust, so doch die Fähigkeit fehlen, nach dem Abgang von der Schule Dichtungen tieferen Gehalts zu lesen. Auf diesem Gebiet, wenn irgendwo, muß es des Lehrers Hochgenuß sein, von Tag zu Tag — überflüssiger zu werden.

Ein köstliches Wort Luthers! Das Wort Gottes „ist ein unendliches Wort und will mit stillem Geist gefasset und betrachtet

sein; darum hinein, hinein, liebe Christen! und lasset mein und aller Lehrer Auslegen nur ein Gerüst sein zum rechten Bau". Ein unmittelbares Verhältnis zu Gottes Wort — das ist ein pium desiderium, denke ich, allgemein religiöser, besonders aber protestantischer Gesinnung. Wenn aber zwischen dem Wort Gottes und dem protestantischen Christen während seiner Schulzeit der Lehrer auf dem Katheder und nach der Schulzeit der Pastor auf der Kanzel mittlerisch steht, so kommt es eben nicht zu einem persönlichen, zu einem unmittelbaren Verhältnis. Es versteht sich von selbst, daß die Schule das unmittelbare Verhältnis nur anbahnen kann. Das aber kann jede höhere, ja auch jede Bürger- und Volksschule. Man fasse nur das Ziel fest ins Auge, die Schülerinnen zu einem sinnenden Lesen als zu einem höchst wertvollen Endziel hinzuführen. Man vermeide alles irgendwie entbehrliche Fragen und freue sich jedes Denkanstoßes, den die Schülerin nicht durch eine Frage, sondern aus dem Schriftwort selbst empfängt. Die Richtung des Denkens aber deutet Luthers Mahnwort: „Hinein, hinein!" an. Vertiefung, das ist das Erste. Danach dann — die Besinnung! Erst in das einzelne hinein, dann über das Ganze hin!

Schülerfrage! Die Schülerfrage ist ein sehr wertvolles, meist nicht genügend ausgenutztes Unterrichtsmittel. Der fragende Schüler beweist, daß er einen Denkreiz empfunden hat und sich über das, was er wissen will, klar geworden ist. „Denkreiz!" Ein gut Stück Didaktik in einem Wort. Denn es ist m. E. eines der wertvollsten Ziele aller Unterrichtsarbeit, daß der Schüler bei dem, was ihm vorgelegt wird, unmittelbar den Reiz zu geistiger Arbeit empfindet. Die Stufe geistiger Ausbildung, bei der diese Unmittelbarkeit besteht, ist höher und wertvoller als die, auf der der Lehrer durch die Frage zum Denken reizt. Die Reaktion des Geistes auf den unmittelbaren Denkreiz soll die Gestalt der Frage haben; in der vom Schüler geformten Frage wird der vom Objekt ausgehende Denkreiz verarbeitet und damit geklärt. Die

Frage ist oft wenigstens für den jugendlichen Geist ein notwendiges Durchgangsstadium des geistigen Vorgangs, dessen Anfangsglied die Empfindung des Denkreizes und dessen Endglied die Lösung der Denkaufgabe ist. In dieser Fragestellung kehrt auf höherer Stufe und in geistig veredelter Form jenes Fragen des noch nicht schulpflichtigen Kindes wieder, mit dem der erwachende Geist in schöner Selbsttätigkeit auf die Welt der Dinge, die sich seinem Bewußtsein erschließt, zu reagieren pflegt.

Die Schülerfrage richtet sich — an den Lehrer, die Mitschüler, den Fragenden selbst. Jener wird antworten, wenn es nötig ist; wenn es angeht, wird er die Mitschüler und vor allem den Fragenden selbst für die Antwort heranziehen.

Der Lehrer als Zuhörer. Beim Lesen, Übersetzen und Vortragen der Schüler — das ist herkömmlich. Warum nicht auch beim „Lerngespräch" der Schüler? „Das gibt ein planloses Hin und Her, wenn man die Schüler sich selbst überläßt", wird man einwerfen. Zunächst gewiß, aber nicht lange, falls man sein Ziel im Auge gehabt hat. Vor allem ist eins erforderlich: die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler auf die geistige Arbeit ihrer Mitschüler. Bei dem Unterricht in den üblichen Formen kommt es, soweit meine Erfahrung reicht, häufig dahin, daß die Aufmerksamkeit der Schüler nur dem Tun des Lehrers zugewandt ist.

Konstante Fragerichtungen und Fragepunkte. In allen Unterrichtsgebieten gibt es eine Zahl konstanter Fragerichtungen und Fragepunkte. Es sind die durch den Charakter der Gebiete und ihrer Teilgebiete vorgeschriebenen Richtungen und Punkte der Denkarbeit. Ich erinnere an die durch die „vergleichende Methode" bei der Behandlung einer landschaftlichen Einheit geforderte Untersuchung der Wechselbeziehungen z. B. zwischen Bodenerhebung, Bewässerung, Klima oder an die biologische Betrachtung der Wechselbeziehungen zwischen Lebensweise und Körper des Tiers oder an das Verfahren bei der Analysis eines Satzganzen. Auch

bei einem so zusammengesetzten Unterrichtsverfahren wie der Behandlung eines Dramas kehrt doch immer eine beschränkte Zahl von Fragepunkten wieder: Die Verzweigung in Haupt- und Nebenhandlung, die Bewegungslinie der einzelnen Handlungen, die entscheidenden Punkte in der Bewegung, der Charakter der Bewegung, die Entwicklung der Handlung in Spiel und Gegenspiel, die Darstellung der Charaktere und der seelischen Zustände nach Inhalt und Form, die Szenenformen, der Dialog, die Sprache.

Diese Konstanz der Fragerichtungen und Fragepunkte ermöglicht es, daß die Schülerin, die selbst Fragen stellt, nicht ins Blaue hinein, sondern auf das Bedeutsame hin fragt.

Alle Eigentätigkeit in der Fragestellung aber macht das Denken an seinem Anfang, also an einer entscheidenden Stelle, autonom.

$5x + 7y = 50$

$9x + 14y = 97$. Die Mathematik, die „beneidenswerte" Disziplin der Aufgaben, zeigt uns an ihrem Verfahren, was es heißt, wenn das Denken Willensakt ist. Wir nehmen an: der Unterricht ist bis zu den Gleichungen mit mehreren Unbekannten gekommen, und an einzelnen Aufgaben sind die drei Lösungsverfahren klar gemacht. In der neuen Aufgabe wird dem Schüler ein scharfbestimmtes Ziel seines Wollens gesteckt. Das Ziel erregt seine geistige Energie. Es folgt die Prüfung der Lösungswege und die Wahl der Subtraktionsmethode. In schneller Rechenarbeit wird das Ergebnis $x = 3$, $y = 5$ gewonnen. Ein Blick zeigt die Richtigkeit der Lösung. — Diese Tätigkeit des Geistes wird begleitet von einem lebendigen Spiel der Gefühle: Vorausgesetzt, daß der Schüler zu der geforderten Arbeit fähig und lustig ist, wird ihn die Aufgabe mit dem Gefühl der Freude über die von ihm erwartete Leistung erfüllen. Den Anfang der Denkarbeit wird das spannende Gefühl der Erwartung des Denkverlaufs begleiten, die Prüfung der Rechnungswege das Gefühl der Erregung, das den Wahlvorgang begleitet, die Entscheidung für einen Weg das lösende Gefühl des Entschlossenseins, die eigentliche Aus-

rechnung das Gefühl der Aktivität, die Feststellung und Prüfung des Ergebnisses das Lustgefühl am Erfolg und der eigenen Tätigkeit. Es versteht sich, daß diese Gefühle oft nur leise anklingen, oft auch durch Gegengefühle gehemmt werden; aber der mathematische Unterricht hat die Möglichkeit, sich das reiche Spiel der Gefühle dienstbar zu machen und seinerseits so der Entwicklung eines gesunden Gefühls- und Willenslebens dienstbar zu werden.

Der Aufsatz als Kriterium. Der Aufsatz ist der Lieblingsgegenstand der Klage und der Anklage; der Klage des Lehrers, des Schülers, der Eltern; der Anklage der Eltern, des Schülers, des Lehrers. Ich bin der Meinung, daß der Aufsatz zurzeit gar nicht das Kriterium für Schüler und Schule sein darf und kann. Er wäre dann ein Maßstab für die Beurteilung, wenn die beim Aufsatz geforderten Formen geistiger Tätigkeit auch die Formen des sonstigen Unterrichts wären, und der Aufsatz so eine Probe auf die Sicherheit und Gewandtheit des Denkens in diesen Formen sein könnte. Das ist aber vielfach, soweit es sich wenigstens um freiere Aufsätze handelt, nicht der Fall. Würde man das an nichts anderem feststellen können, so an dem Gefühlsverlauf, der so oft die Arbeit am Aufsatz begleitet. Da spürt man nichts von freudiger Erregung, kräftiger, aber doch lustvoller Spannung, fröhlichem Tätigkeitsgefühl und gesundem Kraftgefühl. Verstehe ich den Charakter unserer überlieferungsmäßigen Schularbeit auf höheren Schulen richtig, so ist ein guter Aufsatz nicht ein notwendiges, sondern ein zufälliges Ergebnis.

„Mir fällt nichts ein!" Diese Klage ist bei der Aufsatzarbeit ebenso stereotyp wie das Kauen am Federhalter. Der Lehrer hat erwartet, der Schülerin würden die Gedanken in Fülle zuströmen; in Wahrheit aber bringt sie es trotz aller Anspannung nur zu einigen kümmerlichen, unfrohen, ungeselligen, unfruchtbaren Gedanken. An sich sind im Geiste der Schülerin genug reproduzierbare Vorstellungen vorhanden, aber sie werden nicht in zulänglicher Zahl und mit der erwünschten Lebhaftigkeit ins Bewußtsein gehoben.

Wie nun verfahren? Zunächst so, daß man die Schülerinnen im Assoziieren übt. Durch die Fragen: „Was fällt dir (bei diesem Bilde, bei diesem Wort, bei diesem Satz) ein?" „Was noch?" „Was noch?" wird das Kind zu assoziativer Tätigkeit erregt. Ich darf versichern, daß die Schülerinnen der Elementarklasse, bei denen die Vorstellungen noch „lose" sitzen, auf diese Weise leicht zu einem lebhaften Vorstellungsspiel hingeleitet werden können. Ich spreche von „Assoziieren", weil der Vorgang unwillkürlich ist. Es findet kein Suchen statt, wie ja auch die Frage immer wieder lautet: „Was fällt dir ein?" Auf ein „Reizwort" oder eine Reizvorstellung reagiert der kindliche Geist unwillkürlich. Die Ergebnisse solcher assoziativen Tätigkeit sind nun freilich oft wenig wertvoll, da die auftauchenden Vorstellungen oft nur in sehr zufälliger (durchaus subjektiv bedingter) Verbindung mit der erregenden Vorstellung stehen, und da außerdem die Reizkraft der letzteren Vorstellung bald abnimmt.

Will man planmäßig dafür Sorge tragen, daß ein thematischer Gedanke eine Fülle von Vorstellungen wachruft, so muß man vom Findenlassen zum Suchenlassen übergehn. Dies Suchen aber darf kein blindes bleiben; es bleibt aber so lange blind, bis der Schüler gelernt hat, in bestimmten Richtungen zu suchen.

Untersucht man die Art der Assoziationen, so kann man sie bekanntlich in „äußere" und „innere" einteilen; von jenen seien hervorgehoben die der räumlichen und zeitlichen Koexistenz und der zeitlichen Sukzession, von diesen die Assoziation nach Ähnlichkeit und Kontrast, nach ursächlichem Zusammenhang, nach Über- und Unterordnung, nach prädikativen Beziehungen. Was nun bei der Ideenassoziation unwillkürlich geschieht, das muß bei dem einzuschlagenden Verfahren durch Willkürakte herbeigeführt werden. Die Schülerinnen müssen gewöhnt werden, wenn sie z. B. über einen anschaulichen Gegenstand nachdenken sollen, sich von selbst diesen Gegenstand in seiner räumlichen Umgebung zu denken; bei Ereignissen muß es ihnen Denkgewohnheit werden, von

selbst das zeitliche Vorher und Hinterher mit ihren Gedanken zu durchlaufen. Schon Lessing fordert ferner in jenem berühmten Rezept für die Ausbildung selbstdenkender Köpfe, daß man die Schüler lehren möge, sich ebenso leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen (Abhandlung über die Fabel V.) Gewiß — die einzelnen Fächer führen die Schülerinnen in den bezeichneten Denkrichtungen. Nur daß es auch zu spontaner Bewegung in diesen Denkrichtungen kommen muß, daß nicht immer erst die ausdrückliche Aufforderung ergehen muß: „Überlegt das, was früher, und das, was später geschah!" — „Macht euch die Ursachen klar!" usw. Die Bewegung in den Denkrichtungen muß je länger, je mehr Denkgewohnheit werden. Dem Aufsatzunterricht aber fällt die königliche Aufgabe zu, bei dem Nachsinnen über ein Thema den Geist nicht nur in einer oder in wenigen Denkrichtungen spielen zu lassen wie die einzelnen Disziplinen, sondern in tunlichst vielen. Für ein Schulmeistergemüt ist es eine Gipfelhöhe pädagogischer Freude, wenn wenige Augenblicke, nachdem das Thema genannt ist, das Denken der Schülerinnen nach allen Seiten spielt und bald eine Fülle wertvoller Vorstellungen herbeigeschafft ist. Hat der Lehrer solche Beweglichkeit des Denkens bei seinen Schülerinnen erreicht, dann darf er stolz sagen: „Immotus moveo". Nebenher gesagt, hat dieses freispielende Denken auch erheblichen diagnostischen Wert. Da sind einerseits Schülerinnen, die gern auf fremder Spur gehen und anderen in der eingeschlagenen Denkrichtung folgen, da sind aber auch andere, die eigene Wege einschlagen als Pfadfinderinnen des Gedankens. Zur Psychologie des Vorgangs noch eins: Seiner Natur nach ist das Denken in Denkrichtungen willkürliche Geistestätigkeit, bewußte Zwecktätigkeit. Es beweist sich in diesem Denken die Aktivität des Willens innerhalb des Vorstellungsgebietes. Ist aber das Denken in bestimmter Richtung hin gespannt, so treten die mit dem Denkziel irgendwie verknüpften (assoziativen) Vorstellungen ins

Bewußtsein und können nun auf ihre Verwendbarkeit besonnen geprüft werden.

Noch etwas aus Lessings Rezept. Lessing fordert, daß man die Schüler beständig „aus einer Szienz in die andere" hinübersehn lasse. Ein wertvoller Wink für das methodische Verfahren beim Auffindenlassen von Gedanken zu Aufsatzthemen. Die Gedankenbewegung aus einem Wissensgebiet in das andere ist eine der allgemeinsten Forderungen der Lehrkunst. Ihren vollen Wert entwickelt sie aber erst, wenn sie spontan erfolgt. Etwas sehr Großes ist in der Denktechnik erreicht, wenn bei einem freieren Thema im deutschen Unterricht, das zwar in einem bestimmten Unterrichtsgebiet lokalisiert ist, aber auch Beziehungen zu anderen Gebieten hat, das Denken leicht auf diese anderen Gebiete hinüberspielt. Der deutsche Unterricht bewährt dann seine zentralisierende Bedeutung nach der materialen sowie der formalen Seite.

Eigene Gedanken. Ich meine, wir stecken uns kein zu hohes Ziel, wenn wir „eigene Gedanken" von unseren Schülerinnen in den oberen Klassen verlangen. Sind wir mit uns und unseren Schülerinnen zufrieden, falls sie nur ein „reiches" Wissen haben, dann ist das eine böse Selbstzufriedenheit und, was noch schlimmer ist, die Erziehung zu einer Selbstzufriedenheit, die der Tod für alles geistige Streben werden muß. Haben unsere Schülerinnen aber ein lebendiges Vorstellungsspiel, so ist damit die Voraussetzung für eigene Gedanken gegeben. Schon das Denken in den Denkrichtungen führt von selbst zu „neuen" Gedanken; sodann aber gehen die auf den verschiedenen Denkwegen gefundenen Gedanken auch von selbst neue Verbindungen ein. Vor allem aber ist in einem reichen zusammengedachten Gedankenmaterial der Stoff für das vergleichende und beziehende sowie für das kombinierende Denken gegeben.

Gedankenganzes! Der Aufsatz ist ein Gedankenganzes; der thematische Gedanke, der im Mittelpunkt steht, ist die organisierende Kraft. Bei dem Aufsuchen der einzelnen Gedanken hat

er seine anziehende Macht bewiesen. Nun muß er zu zweit seine ordnende Macht beweisen. Beweist er in dem Geiste der Schülerinnen diese Macht, so ist das ein strikter Beweis intellektueller Tüchtigkeit; denn intellektuelle Tüchtigkeit besteht „in der Erarbeitung eines irgendwie Wert und Bedeutung habenden Ganzen, vermöge wechselseitiger Verknüpfung, Korrektur und Ergänzung der ... Assoziationen" (Ebbinghaus).

Die stoffsammelnde Tätigkeit hat eine Fülle ungeordneter „zufälliger" Vorstellungen bereitgestellt. Beim assoziierenden Vorstellen wohnen die Gedanken leicht beieinander; werden sie dagegen durch das beziehende und vergleichende Denken aufeinander bezogen, so gilt es ihre logischen Verhältnisse klar herauszustellen. Da gilt es bald, den Widerspruch zwischen zwei Gedanken zu erkennen und sich nach der einen oder andern Seite zu entscheiden, bald die durch Verschiedenheit der sprachlichen Einkleidung verdeckte Gleichheit zu erkennen, bald die Gedanken in Reihen zu ordnen, bald die einen unter-, die anderen überzuordnen. Das Ergebnis ist ein Mikrokosmus von Gedanken.

Die willkürliche Lenkung des Gedankenlaufs. Welche Würde des Menschengeistes liegt in der ihm eigenen Kraft, sich ein Denkziel zu setzen und sich denkend auf dies Ziel hinzubewegen! Nehmen wir den leichtesten Fall: der Unterricht hat das Denkziel Z und den Ausgangsgedanken A gegeben; es soll nun ein Mittelgedanke M gefunden werden. Immerhin eine Aufgabe für den ungeschulten Geist, denn es ist nötig, einerseits dem Gedanken A und anderseits dem Gedanken Z gleichmäßig die Aufmerksamkeit zuzuwenden, also beide im Sinn zu haben, um den vermittelnden Gedanken zu finden. Gut daran ist wieder die Mathematik, die in ihren „Behauptungen" klare Denkziele, in ihren „Voraussetzungen" klare Ausgangspunkte und in den bereits bewiesenen Sätzen das Material der Beweisführung besitzt, aus dem heraus die Beweisgedanken zu entnehmen sind. Begnügt sich freilich der Lehrer damit, den Beweis in der Weise zu geben, daß er den Schülern

alle Gedankenschritte vormacht, dann büßt die Mathematik hier ihre bildende Kraft ein; dann kommt es — zum Auswendiglernen der Beweise. Horribile dictu! Wie ganz anders, wenn der Schüler eigentätig die Voraussetzung scharf erfaßt, dann das Beweisziel sich klar macht und nun zielbewußt Denkschritte wagt. Dann ist der geometrische Beweis das Musterbild alles zielbewußten Denkens.

Wie Coleridge sich unterhielt. Carlyle erzählt von Coleridge, seine Rede habe sich nicht wie ein Fluß in einer bestimmten Richtung bewegt, sondern sei in unentwirrbarem Laufe nach allen Seiten geströmt. Sein Ausgangspunkt konnte ein ganz beliebiger sein; jede anregende Bemerkung veranlaßte ein lebhaftes Gedankenspiel. Bald aber reizte ihn wieder ein neues Wild, und so hetzte er weiter, ohne sich über ein bestimmtes Ziel oder über die Möglichkeit der Erreichung desselben klar zu werden. Seine Unterhaltung trug den Stempel der Unentschlossenheit. Ganz den Eingebungen des Augenblicks folgend, wogte sie planlos dahin, ohne sich an bestimmte Voraussetzungen zu binden oder Nebensächliches auszuscheiden. Er wußte vortrefflich zu plaudern, wenn man ihn von keiner Prämisse ausgehn ließ, um zu keinem Schlusse zu gelangen. Vergl. Ribot, Der Wille, übersetzt von Pabst, S. 83 f. Dieses Bild von C.s Gesprächsweise ist das Gegenbild ebender Gesprächsweise, wie sie der Unterricht planmäßig pflegen muß. Von einem bestimmten Punkte ausgehen, ein Ziel ins Auge fassen und Richtung halten auf dies Ziel hin — das muß die Schülerin lernen. Aber nicht etwa nur im Aufsatzunterricht! Vor allem im Unterrichtsgespräch. Ich meine aber nicht etwa in dem sog. „entwickelnden" Unterricht, denn hier führt der Lehrer so stark, daß von einem Wegfinden durch die Schülerin nicht wohl die Rede sein kann. Oft vergißt die Schülerin, woher sie kommt, oft weiß sie nicht, wohin sie geht; sicher überläßt sie das Finden des Wegs dem vereidigten Führer. Der Lehrer muß, wenn die Schülerin lernen soll, ihren Denkweg selbst zu finden (wie es doch

jeder Aufsatz, der nicht rein reproduktiv ist, fordert), — in die Passivität hinein. Je länger, je mehr. Er muß von der Hauptperson der Handlung zur Nebenperson, schließlich zum Zuschauer werden wollen. Ich meine, es ist etwas sehr Erfreuliches, wenn man folgendes erzielt: Die Voraussetzung, von der ausgegangen werden soll, ist ausgesprochen, das Denkziel ist in Sicht gerückt. Die Schülerin A wagt einen Denkschritt auf das Ziel hin; die Schülerin B erkennt die Richtigkeit des Schritts und wagt einen zweiten Schritt; die Schülerin C biegt mit einem dritten Gedanken aus der Richtung auf das Thema ab. Eine vierte lenkt wieder zurück, und so wird in stetem Suchen das Ziel erreicht. Die Gesamtarbeit ist hier auf die Klasse verteilt; jede einzelne Schülerin aber lernt, sich denkend auf ein Ziel hinzubewegen; die größte Kunst, die der Unterricht vermitteln kann.

Behagliches Denken. Das auf ein Ziel hin gerichtete Denken ist ein Arbeiten mit hoher Kraftanspannung. Behaglichere Arten des Denkens haben auch ihr gutes Recht. Vom Recht und Wert des „Einfalls" ist oben gesprochen. Aber auch ein Denken ohne festgelegtes Ziel ist berechtigt und wertvoll. Ein Ausgangsgedanke wird ausgesprochen, bei der weiteren Denkarbeit aber hat jeder Gedanke sein Recht, der zu einem früheren Gedanken Beziehung hat. Oft entstehen dabei von selbst Gedankengänge; oft aber kommt es nur zu einer Anzahl von Gedankenbeziehungen. Jedenfalls aber werden die Gedanken so mobilisiert.

Freies Gedankenspiel in der fremdsprachlichen Lektüre. Das Reden unserer Schülerinnen in der fremden Sprache macht so vielfach den Eindruck des Herausquälens. Eine der Hauptvoraussetzungen für das Sprechen in der fremden Sprache ist das Sprechenwollen. Das Sprechenwollen aber entsteht oft nicht, wenn durch eine Frage vom Lehrer der Sprechzwang ausgeübt wird. Man verfahre doch einmal so: Nachdem das Verständnis eines Abschnitts gesichert ist, gebe man den Schülerinnen plein pouvoir auszusprechen, was ihnen zu diesem Abschnitt einfällt.

Je weiter die Lektüre fortgeschritten ist, je reicherer Stoff ist für dieses freie Aussprechen vorhanden; je mehr auch die Sprache für den freien Gedanken. Ich denke: Bei diesem Verfahren ist eine natürliche Sprechsituation gegeben.

Arbeitsteilung! Jeder Schülerin der ersten Klasse (NB. einer zehnstufigen Schule) ein besonderes Drama, eine besondere Erzählung oder einen besonderen Erzähler, einen besonderen Lyriker oder eine besondere Gedichtsammlung in die Hand! Das ist mein Vorschlag! Wäre er durchführbar, so sprängen die Vorteile ins Auge: Die Möglichkeit, der Individualität der Schülerinnen gerecht zu werden, die Gelegenheit, die Kraft der Schülerinnen in selbsttätiger Arbeit zu erproben usw.

Arbeitsvereinigung! Aller Schulunterricht muß Klassenunterricht sein — so lautet das orthodoxe Schuldogma. Ich bin in der Tat auch weit entfernt, an diesem Dogma zum Ketzer zu werden. Aber ich frage: Ist denn nur da Klassenunterricht, wo alle gleichzeitig dieselbe Denkaufgabe bearbeiten, denselben Schriftstellertext vor Augen haben? Ist bei einer größeren „Differenzierung" die „Integrierung" sofort in Frage gestellt? Nehmen wir das Beispiel der Lektüre der Dramen. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht die Lektüre etwa des „Wallenstein", des „Prinzen von Homburg", der „Iphigenie"; natürlich nicht eine Lektüre im Sinne der Scholiasten oder eine erschöpfende Lektüre, wohl aber eine Lektüre, die der Vertiefung in das wesentliche Einzelne die Besinnung auf die wesentlichen Zusammenhänge folgen läßt. In dieser gemeinsamen Lektüre liegt vor allem die integrierende Kraft des Unterrichts. Und die von den einzelnen Schülerinnen im besondern gelesenen Dramen? Wie gewinnen die etwa 19 Schülerinnen, die nicht gelesen haben, Anteil an dem, was die 20. gelesen hat? Wären „Vorträge" das einzige oder auch nur das wichtigste Hilfsmittel, dann stünde es schlimm. Freilich — zunächst stellt die einzelne Schülerin ihren Mitschülerinnen in großen Zügen den Gang der Handlung dar. Alsbald aber wird

diese Darstellung zum Gegenstand des Interesses aller gemacht, indem man allen das Recht der Frage und das Recht der freien Bemerkung gibt. Die Fragen und Bemerkungen weisen die Berichterstatterin auf Unklarheiten ihrer Darstellung, aber auch auf die Richtungen des Interesses ihrer Mitschülerinnen hin. Kann sie die Unklarheiten durch sofortige Erklärungen beseitigen, so wird sie den Interessen ihrer Mitschülerinnen gerecht, wenn sie bei späteren Gelegenheiten nach ihrer Wahl über dies und das aus „ihrem" Drama spricht. „Nach ihrer Wahl." — Ich darf versichern: Von diesem Recht, über das zu sprechen, was sie selbst als wertvoll erkannt haben, machen unsere Schülerinnen gern Gebrauch; ist es doch ein Stück intellektueller Selbstbestimmung. „Dies und das" — nur bei Leibe keine großen Auseinandersetzungen: eine Szene, ein Szenenteil, einige Zeilen; ein entscheidender Punkt in der Entwicklung der Handlung, ein bedeutsamer charakterologischer Zug, etwas zur Sprache des Dichters usw. Die Mitschülerinnen aber lernen bald sich ihr Teil nehmen, wenn anders sie gewöhnt sind, nicht nur dann zu denken, wenn die Frage des Lehrers zum Denken kommandiert. Ihr Denken umspielt die Ausführungen der Mitschülerinnen mit Fragen, mit Ergänzungen, mit Analogien usw. Der Lehrer ist aber — tunlichst passiv; nur zur Verbesserung des Falschen auffordernd, Abschweifungen hindernd und schließlich das Wichtige heraushebend. — Das Hauptmittel der Arbeitsvereinigung sind die vom Lehrer geleiteten Besprechungen allgemeiner Themen zum Wesen des Dramas. Hierbei hat die einzelne Schülerin die Aufgabe, das allgemeine Thema unter dem Gesichtswinkel, den „ihr" Drama bietet, zu betrachten. Alle aber sind gehalten, die so gewonnenen einzelnen Gesichtspunkte zu vergleichen und zu ordnen. Der Reiz zum vergleichenden und beziehenden Denken ist nach meiner Erfahrung einer der stärksten Denkreize für unsere Sechzehnjährigen. Hier tritt leicht ein hoch erfreuliches Maß von Selbsttätigkeit ein, so daß der Lehrer sich mit regulierenden Winken begnügen

und den Denkprozeß der Klasse ohne fortwährendes Dazwischenfragen und Dazwischenfahren ablaufen lassen kann. Auch für das Ordnen und Systematisieren wird er mindestens einige Köpfe finden, die eine Freude am Disponieren haben, doch ist hier eine energische, von überlegener Sachkenntnis geleitete Arbeit des Lehrers erforderlich, damit die Natur des Dramas sich in ihrem Formenreichtum vor den Augen der Schülerinnen entfaltet. Diese Einsicht in die Vielgestaltigkeit des Dramas ist der schönste Reingewinn der von mir vorgeschlagenen Unterrichtsweise. Das klassische Drama steht im Mittelpunkt, aber es ist nicht das ein und alles, womit die Schülerinnen bekannt werden. Neben Schiller und Goethe traten Kleist, Grillparzer, Hebbel, Ludwig usw., neben die klassischen Charakterformen die modernen, neben die Tragik des Pathetischen, wie es Schiller zeigt, die mehr shakespearisierende Tragik, neben die gehobene Sprache der Klassiker die charakteristischere, individualisierende Sprache der Modernen. Beschränkt sich die Schule auf die Klassiker, so stehen unsere Mädchen dem modernen Drama, mit dem sie der Theaterbesuch während der Schulzeit, vor allem aber nach ihrem Abgang aus der Schule bekannt macht, urteilslos, hilflos gegenüber. — Aber die Gründlichkeit? so höre ich wieder. Nun: ex ungue leonem! Um den Schülerinnen eine Witterung für den Dichtergeist eines Hebbel, Ludwig, Grillparzer, Kleist zu geben, genügt die Betrachtung weniger Motive und weniger Szenen. — Und noch eins: Das, was die Schülerinnen von ihren Mitschülerinnen über „ihr" Drama hören, reizt und lockt sie zur eigenen Lektüre, und so bildet sich dann die Freude an gutem Lesestoff; diese Freude aber ist eines der wertvollsten Stücke der Mitgift, die unsere Schulen ihren Töchtern mit ins Leben geben können.

Eine Novelle der Westkirch. Der Zufall warf mir das 50. Heft des 17. Jahrgangs von Reclams „Universum" auf den Schreibtisch. Was mir mit diesem Heft der Zufall brachte, war

wirklich ein „Hermaion", ein köstlicher Fund. Das Heft enthält die Erzählung „Karl Settegast" von Luise Westkirch. Eine Probe deutscher Erzählkunst! Das Thema der Erzählung ist: Karl Settegast, ein Deutscher, der vor 25 Jahren nach Amerika gegangen war und dort ein großer Getreidehändler geworden ist, kehrt in seine Heimat zurück. Auf dem Boden der Heimat aber wird seine schuldvolle Vergangenheit, die er längst begraben wähnte, wieder lebendig und stürzt ihn aus Seelenpein in Seelenpein, bis er endlich die Mordtat bekennt, die ihn nach Amerika getrieben hat. Dem Aufbau nach ist die Erzählung eine tragische Analysis, d. h., um mit Schiller zu reden, nichts als „die Entwicklung" einer Handlung, die jenseits der Erzählung in vollkommener Abgeschlossenheit liegt. Die Kunst, mit der die Erzählerin Hülle auf Hülle von der Tat fallen läßt, bis sie endlich mit dem Geständnis Karl Settegasts schließt: „Ik hebb't dohn ... Up deese Plaats hebb ik Jan Polder vermoordt!" — ist bewundernswert. Zu dieser Kunst im Aufbau kommt eine große Kunst in der Erzählung, in der Dialogführung, in der Gestaltenmalerei usw. — Doch das, was mir die Novelle so lieb macht, ist der reiche und feine psychologische Gehalt der Novelle. Karl Settegast kehrt nach Europa zurück. Weshalb? Er weiß es selbst nicht. Die Gründe, die sich seinem reflektierenden Denken bieten, verwirft er selbst als unstichhaltig. Ein Kofferträger fragt ihn, in welcher Richtung sein Koffer aufgegeben werden solle. Da entfährt ihm das Wort: „Nach Bremen". Karl Settegast kennt das wahre Motiv seines Handelns, die treibende Kraft in seinem Innern nicht; diese Kraft wirkt aus seinem unbewußten Seelenleben heraus. Als er dann später erkennt, was ihn nach Europa zurückgeführt hat, da ist er gleichsam von sich selbst überrascht. Ohne Mühe, mit der Klarheit der Anschauung erkennt hier die Schülerin, daß das menschliche Wollen nicht voll verstanden werden kann, wenn man nur die im Lichte des Bewußtseins liegenden Motive in Rechnung stellt. Durch die ganze Novelle hin wird sie immer wieder da-

rauf hingewiesen, daß aus dem Bewußtsein verschwundene psychische Elemente, Vorstellungen und Gefühle darum noch nicht aus dem Seelenleben verschwunden sind, sondern in den Zusammenhang des seelischen Gegenwartslebens zurückkehren können. Sie gewinnt einen Einblick in die geheimnisvolle Tiefe des „unbewußten" Seelenlebens, jenes dunklen Schachtes, aus dem eine ganze Vergangenheit, die der Mensch abgetan und überwunden glaubte, wieder auftauchen kann, um sein Gegenwartsleben zu vernichten. Wie nämlich Karl Settegasts ganze Jugend und die furchtbare Tat dieser Jugend ihm wieder lebendig, wieder gegenwärtig wird, bis er schließlich „nicht mehr Karl Settegast & Ko., Chef einer der ersten Getreidehandlungen in Chikago", sondern der Karl Settegast in blauem Kittel ist, der Ev Prott liebte und aus Eifersucht Jan Polder erschoß — das stellt unsere Erzählung in einem fortlaufenden Crescendo dar.

Zur Psychologie der Erinnerung gewährt die Erzählung die wertvollsten Beispiele. Gleich das erste ist von großer Schönheit: Karl Settegast schaut vom Balkon seines Bremer Hotels einen im Mondlicht glänzenden, schilfumrandeten Teich; er „sah aus wie ... ein gebrochenes Auge, das nur das Weiße zeigt." Woher diese Analogie? Das Bild des Teiches ruft (infolge der Verwandtschaft in Form und Farbe) aus der Tiefe des unbewußten Seelenlebens im Beschauer das Erinnerungsbild von Jan Polders gebrochenem Auge auf (Erinnerung infolge der Verwandtschaftsassoziation). — Später sieht Karl Settegast sein Heimatdorf wieder, und nun lassen die Schauplätze seiner Jugend alle die Szenen wieder in seine Erinnerung treten, die im Zusammenhang mit seiner Tat stehen: der Ort der Handlung hebt Handlung und handelnde Personen wieder ins Bewußtsein. Schließlich steigern sich die Erinnerungsbilder zu halluzinatorischer Deutlichkeit: am Fenster seiner Schlafkammer sieht er „Jan Polders blondes Gesicht" mit der Deutlichkeit einer Wahrnehmung, und er faßt momentan das Trugbilde seines überreizten Gehirns als wirkliche Wahrnehmung

auf. — Zwei sehr interessante Beispiele liegen auch für den psychologisch so bedeutsamen Akt des Wiedererkennens vor. Karl Settegast trifft unterwegs Ev Prott, um derenwillen er einst zum Mörder wurde, und die der Verlust Jan Polders um den Verstand gebracht hat. Als sie ihn anschaut, stockt ihm jäh die Rede. „Diese Augen, die fahlen Haarzotteln von verblichenem Blond . . .! Konnte? War sie? — Nein, nein, nicht!" Der Anblick des unglücklichen Weibes ruft in ihm, infolge gewisser übereinstimmender Elemente, das Erinnerungsbild der Ev Prott von einst wach. Angstvoll geht sein aufgeregtes Denken zwischen Wahrnehmungs- und Erinnerungsbild vergleichend hin und her. Der (tragische) Unterschied beider hindert das Wiederkennen. Wird hier von Karl Settegast die vorhandene Identität nicht erkannt, so vollzieht sich in seinem Geist später eine Wiedererkennung bei nicht vorhandener Identität (Täuschung). Bei seinem Eintritt in das Haus eines Moorbauern sieht er unter den Frauen einen blonden Flachskopf. „Sein Herz setzte aus. 'Ev! Ev Prott!' — Laut schrie er's. Dann fiel ihm ein: Fünfundzwanzig Jahre — Wie kann das Ev sein?" Er war mit seinem ganzen Seelenleben so in die Vergangenheit zurückgebannt, daß er in ihr wie in seiner Gegenwart lebte und erst des Aktes der Besinnung bedurfte, um zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu unterscheiden.

Noch eine Fülle anderen wertvollen Materials zur Psychologie enthält die wenige Seiten umfassende Erzählung; z. B. zu der Lehre von der willkürlichen Lenkung und Hemmung des Vorstellungsverlaufs. Doch das Herausgehobene genüge. —

Wenn irgend etwas durch die Natur und den späteren Hausberuf unserer Mädchen gefordert ist, so ist es die Einführung in die Grunderscheinungen des menschlichen Seelenlebens. Also eine neue Disziplin und eben die Disziplin, deren derzeitiger wissenschaftlicher Stand die Umsetzung in Schulwissenschaft so sehr erschwert? — Zunächst muß die Psychologie nicht Unterrichtsfach, sondern Unterrichtsprinzip sein.

Besonders Religion, Deutsch, Geschichte müssen von Anfang an so erteilt werden, daß — soweit es möglich ist — das Seelenleben der Menschen erschlossen wird. Hat der Unterricht auf der ganzen Schule diese psychologische Tendenz, so ist es dann in der ersten Klasse ein leichtes Spiel, ein Ganzes psychologischer Kenntnisse zu gewinnen. Unentbehrlich dazu ist aber die moderne Novelle mit ihrer feinen Seelenmalerei, ihrer exakten Menschenbeobachtung, ihrer Vorliebe auch für komplexe Erscheinungen des Seelenlebens. Während der Lektüre des einzelnen Schriftwerks Vertiefung in das Seelische, nach der Lektüre Überschau über den gemachten Gewinn und, soweit das nötig ist, Einführung der psychologischen Ausdrucksweise; vor allem aber Vergleichung des Gewonnenen mit bereits früher erworbenem Besitz und Einordnung in einen systematischen Zusammenhang. Am Schluß des Ganzen wenige Stunden zur Überschau. Was man so, ich möchte sagen, als „Nebenprodukt" des übrigen Unterrichts gewinnt, ist vor allem eine tiefere Kenntnis des menschlichen Gemüts- und Willenslebens, aber auch ein Verständnis für die höheren Formen des geistigen (intellektuellen) Lebens. Ich nenne nur eine Reihe seelischer Erscheinungen der letzteren Art, für die der Unterricht anschauliches Material in Hülle und Fülle bietet: Das Bewußtsein in seinen verschiedenen Graden, die Aufmerksamkeit, die Assoziationen (besonders die Wiedererkennungs- und Erkennungsvorgänge und die Vorgänge der Erinnerung), die synthetischen Funktionen der Phantasie, der Reihen- und Begriffsbildung, die analytischen Funktionen der Beziehung und Vergleichung. Das Gewonnene ist ein Nebenprodukt, und zwar ein solches, dessen Erarbeitung den für die Psychologie verwerteten Gebieten nicht nur nicht schadet, sondern wesentlich nützt. Denn psychologische Vertiefung ist ein dringliches Anliegen des religiösen, des deutschen, des Geschichtsunterrichts. Daß aber klare Anschauungen von den seelischen Vorgängen gewonnen werden können, dafür bürgt einerseits die Reinheit und Bestimmtheit, in der dieselben vor allem im dichterischen Kunst-

werk erscheinen, anderseits vor allem der Umstand, daß der einzelne Vorgang sich im lebendigen Fluß des seelischen Lebens und im Zusammenhang eines Charaktertotals darstellt. Seinen Höhepunkt erreicht das Interesse unserer Schülerinnen für das Psychologische nach meinen Erfahrungen auf dem Gebiet der Charakterologie.

„Un soir de première". Die Daudetsche Erzählung dieses Namens aus den „Contes du lundi" ist eine psychologische Skizze von feinstem Gehalt, eine Studie aus dem Gebiet des Affektlebens von „intimem" Reiz. Der Erzähler schildert bekanntlich die Empfindungen des Autors an dem Abend der Erstaufführung seines Theaterstücks. Die Furcht vor dem Mißerfolg ist der seine Seele beherrschende Affekt. Aus der Analyse des Seelenzustandes ergibt sich, daß in der Furcht eine Verbindung des spannenden Affekts mit Unlustgefühlen und mit deprimierender Gefühlsrichtung besteht. Vergl. Wundt: Grundriß der Psychologie, S. 215. Die Erzählung ist ein Paradigma zur Lehre vom Affekt. Interessant sind besonders die Einwirkungen des Affekts auf das Vorstellungsleben, wie sie Daudet darstellt. So beeinträchtigt der Affektzustand die Wahrnehmungsfähigkeit: die Stimmen der Schauspieler scheinen ihm kraftlos zu sein; ihre Töne scheinen sich im Theatersaal zu verlieren. Die Deutung der Wahrnehmung im Urteil ist gleichfalls beeinträchtigt: die Physiognomie einiger Bekannter erscheint dem Autor gänzlich verändert; er erkennt sie nur „vaguement" wieder. Die Herrschaft über den Vorstellungsverlauf ist bei dem armen Opfer der Premierenangst wesentlich gehemmt. Er vermag nicht, nachdem er aus dem Theater geflohen ist, das Bild der Bühne loszuwerden; ja, das Stück, das er auswendig weiß, spielt sich in seinem Kopf weiter ab. Dieser Kopf ist gleichsam nichts als die Bühne, auf der die Vorstellungen ihr Wesen treiben — wider den Willen des Besitzers dieses Kopfes. Er vermag sich nicht aus dem Bann seiner durch die Premiere wachgerufenen Vorstellungen mittels der Ablenkung seines Geistes auf die Lektüre einer Zeitung zu befreien. Als er das Zeitungsblatt

fixiert, sieht er nicht die Artikel von heute, sondern die Artikel von morgen, die sein Stück kritisch vernichten. Sein ganzes Geistesleben steht unter der Tyrannei des Affekts.

Ôte-toi que je m'y mette! Nicht mehr bittend, sondern fordernd begehrt die nachgoethische Literatur Einlaß in die moderne Schule. Und sie will nicht neben dem durch die Überlieferung geheiligten Lehrgut geduldet werden; im Vertrauen auf ihren Wert fordert sie eine Wertvergleichung und Entscheidung zwischen Neuem und Altem.

„Stoffwechsel". Der Wechsel in den deutschen Lesestoffen, der so lange gestockt hatte, ist im Gange. Es bleibt aber zu wünschen, daß die Ausscheidung und Entfernung minderwertiger älterer Stoffe und die Aufnahme und Assimilierung neuer Stoffe in lebhafterem Zeitmaß geschehe.

„Noch zu wenig". Geschieht nichts, als daß man das geringwertige Alte durch Neues ersetzt, so muß man wieder klagen: „Das ist zu wenig!" Zu wenig im Verhältnis zu der Fülle des Wertvollen, zu wenig im Verhältnis zu der Breite der modernen Literatur, zu wenig für die Begründung einer lebendigen Beziehung unserer Schülerinnen zu der Literatur, in der Denken und Empfinden ihrer Zeit den poetischen Ausdruck finden. — Ich höre die Warnrufe der Schwiegermutter Weisheit: „Ne quid nimis!" „Das Wertvollste!" „Das Typische!" „Weniges gründlich!"

Richtungen der Aufmerksamkeit beim Lehrgespräch. Die Klasse, die „an den Lippen des Lehrers hängt", ist das die Klasse mit idealer „Aufmerksamkeit?" Soviel ich sehe, muß planmäßig von der untersten Klasse an dahin gearbeitet werden, daß der Schülerin beim Lehrgespräch die Aufmerksamkeit in drei Richtungen zur Gewohnheit wird: die erste (Haupt-) Richtung die auf Gedanken und Worte des Lehrers, die zweite die auf Gedanken und Worte der Mitschülerin, die dritte die auf die eigenen

Gedanken und Worte. Ohne die zweite ist eine strenge Kontinuität des Lehrgesprächs unmöglich; ohne sie sind die freieren oben vorgeschlagenen Arbeitsformen undenkbar. Nicht nur in den fremden Sprachen, wo die Verbesserung der Fehler in der Aussprache und Grammatik bereits in allem tüchtigen Unterricht Sache der ganzen Klasse ist, auch in allem anderen Unterricht ist die Aufmerksamkeit auf das geistige Tun der Mitschülerin die Vorbedingung für die Bildung des prüfenden und urteilenden Verstandes; zugleich bedeutet diese Aufmerksamkeit eine erhebliche Zeitersparnis, indem die Schülerin intensiver als sonst von ihrer Mitschülerin lernt. Es versteht sich: Auch wenn die Schülerin nicht planmäßig zur Aufmerksamkeit in dieser zweiten Richtung erzogen wird, achtet sie auf die Antwort der Mitschülerin, aber es ist ein anderes Ding, ob diese Antwort nur in das Blickfeld des Bewußtseins, vielleicht nur an seine äußersten Ränder fällt, oder ob sie gewohnheitsmäßig in den Blickpunkt gerückt wird.

Die dritte Richtung der Aufmerksamkeit, die auf das eigene Denken und Reden, ist am schwersten zu erreichen. Es handelt sich dabei um die reflektierende Form des Denkens, um eine Selbstüberwachung, um eine Selbstkontrolle. „Überlege dir, was du gesagt hast", „überlege dir, was du sagen willst" — das sind die schulüblichen Mahnungen zu dieser Selbstüberwachung. Besonders der fremdsprachliche Unterricht muß sie reichlich verwenden. In den Anfängen dieses Unterrichts scheint es mir von großem Wert, wenn die Schülerinnen zu dieser Selbstüberwachung ihres Denkens und Sprechens angehalten werden, indem man ihnen vor dem Sprechen eine Besinnungspause gewährt. Zunächst bedarf es der ausdrücklichen Mahnung des Lehrers und eines Willensentschlusses der Schülerin; nach und nach entsteht aber auch hier eine Denkgewohnheit. Das Kennzeichen eines so kontrollierten Denkens und Sprechens ist Überlegtheit und Besonnenheit.

„Die Aufmerksamkeit ist das Licht des Lernens" (Comenius). Nur schade, daß die Natur dieses Lichtes so dunkel ist!

„Je intensiver aufmerksam jemand zu sein vermag, um so intelligenter ist er", heißt es in einer neueren pädagogischen Psychologie. „Aufmerksamkeit: sehr gut" — das ließe mithin auf einen hohen Grad der Intelligenz schließen, da nach jenem Worte Aufmerksamkeit und Intelligenz proportional wachsende Größen sind. Es liegt aber auf der Hand, daß diese Anschauung unserm Sprachgefühl von dem Worte Aufmerksamkeit widerspricht. Auch die bloße Existenz der „rührend" aufmerksamen, aber schwer fassenden Schülerinnen widerlegt jene Ansicht.

Man kennt und liebt das Bild der aufmerksamen Schülerin, die „an den Lippen" des Erzählers, des Darstellers, des Vorlesers hängt, deren ganzer Körper Ausdruck der Spannung ist. Man freut sich der scharf eingestellten Augen, der „lauschenden" Ohren, man liest mit Vergnügen das Verstehen des Dargebotenen aus dem Gesicht der Schülerin, man ergötzt sich namentlich am Aufblitzen des Verständnisses; als Probe für die Intensität der Aufmerksamkeit nimmt man die geringe Ablenkbarkeit gegenüber störenden Eindrücken. In der Tat ein Bild, das ein Schulmeisterherz erfreuen muß. Der aus der Fülle seines Geistes und der Tiefe seines Gemüts gebende Lehrer und der in seinen Geist und sein Gemüt aufnehmende Schüler — das ist, wenn ich so sagen darf, eines der großen, kulturell bedeutsamen Grundverhältnisse zwischen Person und Person, zwischen Generation und Generation.

Wertvoll sind die Wirkungen der intensiven Aufmerksamkeit: Sinneseindrücke werden verstärkt, die Fähigkeit für die Wahrnehmung von Unterschieden der Empfindung wird erhöht, die „Reproduktionstendenz" uud die „Reproduktionstreue" wird gesteigert, die Bewußtseinsinhalte werden klarer und deutlicher usw.

Das aber muß uns klar sein: Ein „schaffendes Prinzip" ist die Aufmerksamkeit nicht. Sie ruft nicht etwa geistige Funktionen schöpferisch hervor. Sie ist nichts als ein Zustand, in dem Eigenschaften der Bewußtseinsinhalte und -vorgänge gesteigert werden. Vergl. Külpe, Grundriß der Psychologie.

Die Herbartsche Schule schätzt besonders die unwillkürliche Aufmerksamkeit, d. h. den Zustand gespannter geistiger Energie, den die Vorstellungen selbst, ohne Einwirkung des Willens, hervorrufen. In der Tat hat die unwillkürliche Aufmerksamkeit einen ebenso großen effektiven wie diagnostischen Wert. Den letzteren, weil sie eine erfreuliche Lage des Bewußtseins, die Apperzeptionsfähigkeit, beweist. Gewinnen die im Bewußtsein auftretenden Vorstellungen jene für den Zustand der Aufmerksamkeit charakteristische Klarheit und Deutlichkeit, so beweist dies entweder, daß die Vorstellung eine stärkere Gefühlswirkung ausübt, oder, daß zwischen der neuen (der zu apperzipierenden) Vorstellung und den bereits vorhandenen (den apperzipierenden) Vorstellungen jenes bedeutsame Verhältnis besteht, bei dem das Neue als ein wertvolles Element in den Zusammenhang mit dem vorhandenen Vorstellungsganzen aufgenommen werden konnte.

Nicht minder wertvoll ist aber auch die willkürliche Aufmerksamkeit, die durch den Willen hervorgerufene Aufmerksamkeit. In dieser Aufmerksamkeit spricht sich, mit Schillers Ausdruck zu reden, „der Geschlechtscharakter" des Menschen aus; hier nicht zum geringsten offenbart sich, daß der Mensch das Wesen ist, „welches will". Ich halte dafür, daß es eine dringende Aufgabe der von der Herbartschen Psychologie freigewordenen Pädagogik ist, der Fähigkeit des Menschen, das Maß seiner jeweiligen geistigen Energie willkürlich zu steigern, Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Diese Fähigkeit bewährt sich z. B., wenn vor dem Beginn der geistigen Tätigkeit in Erwartung dessen, daß dem Geist Bedeutsames geboten werden soll, der vorhandene Energiestand erhöht wird, oder wenn der Geist auf zu erwartende bestimmte Eindrücke „eingestellt", oder wenn im Verlauf der Tätigkeit, etwa bei eintretender Ermüdung, die geistige Kraft „zusammengenommen", d. h. die Energie wieder gesteigert, oder endlich wenn einem Bewußtseinsinhalt, einem Bewußtseinsvorgang eine intensivere Tätigkeit zugewandt wird. —

Ja, aber ist denn überhaupt die Aufmerksamkeit ein so scharf bestimmbarer Zustand, daß man ihn von verwandten Bewußtseinserscheinungen genau unterscheiden kann? Es muß so scheinen, wenn man mit Wundt die Auffassung von Inhalten ohne den begleitenden Zustand der Aufmerksamkeit (die Perzeption) von der klareren Auffassung im Zustande der Aufmerksamkeit (Apperzeption) scheidet. Trügt mich indes die Selbstbeobachtung nicht, so besteht ein Unterschied, der zu einer solchen Scheidung von Bewußtseinszuständen führt, nicht. Die Abgrenzung der Perzeption gegen die Apperzeption gelingt mir nicht. Ich empfinde das, was Wundt Perzeption nennt, als eine der Apperzeption gleiche, nur minder energische Tätigkeit und umgekehrt die Apperzeption als eine Perzeption von gesteigerter Energie. Meines Erachtens besteht zwischen der Auffassung eines Bewußtseinsinhaltes in der größten Klarheit und Deutlichkeit und der Auffassung mit der geringsten Klarheit ein kontinuierlicher Übergang.

„Aufmerksamkeit: sehr gut". Ja, was bezeugen wir eigentlich einer Schülerin, die wir so beurteilen? Machen wir damit eine Aussage über ihre Fähigkeit, etwas sich vorzustellen, über die Tätigkeit ihrer Phantasie, über ihre Fähigkeit zu kombinieren, über ihre Fähigkeit zu schließen usw.? An sich nicht, da die Aufmerksamkeit ja nichts anderes als ein Zustand ist, in dem diese Tätigkeiten sich vollziehen können. Wir bezeugen mit jenem Prädikat, daß bei einer Schülerin regelmäßig der Zustand wahrgenommen wird, in dem jene Tätigkeiten — wenigstens nach der herrschenden Meinung — am besten verlaufen. Doch gilt das Urteil nur, insofern diese Tätigkeiten beim Auffassen der von außen oder von innen in unser Bewußtsein dringenden Inhalte nötig sind. Verstehen wir z. B. beim Lesen den vom Verfasser gezogenen Schluß, so gelten wir als aufmerksame Leser; wir haben klar und deutlich aufgefaßt. Ziehen wir aber diesen Schluß in eigener Denktätigkeit, nicht bloß nach-denkend, so können wir nach

dem Sprachgebrauch nicht wohl aufmerksam heißen. Also — die gesamte freie Geistestätigkeit bleibt unbeurteilt, wenn wir nur die Aufmerksamkeit beurteilen. Das heißt, die nur aufnehmenden Köpfe bevorzugen und die eigentätigen Köpfe benachteiligen. Diese einseitige Betonung der Aufmerksamkeit ist aber die Signatur einer Lehrweise, der die Ausbildung der Aufnahmefähigkeit und die Aneignung eines breiten, hohen, langen Wissens das A und O ist. Mit dieser Einseitigkeit muß gebrochen werden, vorausgesetzt, daß der Mensch wirklich das Wesen ist, welches „denkt".

Diese einseitige Hervorhebung der erhöhten Energie bei der auffassenden Tätigkeit ist auch psychologisch unberechtigt. Ob ich einen Schluß nachdenke oder eigentätig ziehe, das ist zwar vom Standpunkt der psychischen Funktion aus verschieden; aber hier wie dort kann die Funktion mit größerer oder geringerer Energie erfolgen. Dieser Auffassung setzt das Latein mit seinem attentus und ebenso das Französische keine Schwierigkeiten entgegen.

Anders wäre die Sachlage, wenn man unter „Aufmerksamkeit" im schultechnischen Sprachgebrauch den allgemeinen Zustand geistiger Spannung verstehen würde; dann wäre gegen die beherrschende Stellung der Aufmerksamkeit bei der Beurteilung nichts einzuwenden. Dann stände am Kopf der Zensur das bedeutsame Urteil über die geistige Energie im allgemeinen. Beschränkt man aber dem Sprachgebrauch gemäß Aufmerksamkeit auf die auffassende Tätigkeit, so muß, wenn nicht dem Besten in der Gesamttätigkeit des Geistes und den Besten in der Gesamtheit der Schülerinnen einer Klasse Unrecht geschehen soll, neben der geistigen Energie im Auffassen auch die Energie in der freien Form der geistigen Arbeit zensurmäßig gewürdigt werden. —

Stoff und Kraft. Stoffbewältigung und Kraftentwicklung — das sind die Kennworte für die allgemeinen Ziele der Unterrichtsarbeit. In der Geschichte des Unterrichtswesens unterscheiden sich die Perioden sehr wesentlich nach dem Vorwiegen dieses oder

jenes Prinzips; nach demselben Gesichtspunkt lassen sich Lehrer- und Schülernaturen ordnen.

Das Ziel „Stoffbewältigung" kann einseitig den Lehr- und Lernbetrieb beherrschen, sei es, daß dabei das niedrige Motiv, die einmal gegebene Stoffmenge zur Aneignung zu bringen („einzupauken"), maßgebend ist, sei es, daß man sich von dem hohen Motiv, ein reiches Wissen zu überliefern, leiten läßt, sei es, daß man unter der Herrschaft des sehr hohen Motivs steht, ein reiches Weltbild im Geiste des Schülers erstehen zu lassen. Ebenso kann die „Kraftentwicklung" einseitig Ziel werden; sie kann bis zur Gleichgültigkeit gegen den Stoff führen, bis zu einer bedenklichen Freude an leerer dialektischer Kunst, an einem vielleicht verblüffenden geistigen Jonglieren. Beherrscht der „Stofftrieb" (wenn ich den Ausdruck der Schillerschen Philosophie hier verwenden darf) eine Lehrernatur einseitig, so entsteht im schlimmsten Falle — der Typus des Paukers, im besseren der Freund des „exakten" Wissens. Umgekehrt liefert die Tyrannei des „Formtriebs" z. B. den Typus des schneidigen Dialektikers. Unter den Schülerinnen zeigen sich entsprechend die Einseitigkeiten des „Lernkopfs", der Phantastin, der Kombinationskünstlerin, vielleicht gar der „Rabulistin".

Unsere Zeit neigt gewiß nicht zu der zweiten Einseitigkeit; sie steht unter der Tyrannei des Stoffbetriebs. Geschichtlich ist das sehr wohl zu begreifen: die Fülle des Bedeutsamen, das die Kulturbewegung des vorigen Jahrhunderts ans Licht gefördert hat, drückt auf die Schule mit großer Wucht. Man schwebt in der Angst, die Schule höre auf, „kulturgemäß" zu sein, wenn sie nicht von allem, was die Geistes- und besonders die Naturwissenschaften als Bildungsgut darreichen, möglichst viel dem Lehrplan der Schulen einfüge. Die naturgemäße Folge: nicht nur die leidige Überbürdungsfrage, die Diszentration der Geister (man entschuldige das schlimme Wort für die sehr schlimme Sache), sondern vor allem die abnehmende Denkkraft der Schüler. Der Überdruck des Stoffes läßt weder Zeit noch Kraft zu der freien Geistesarbeit.

Um kulturgemäß, vielleicht gar „zeitgemäß" (horribile dictu!) zu sein, verfährt man brutal und ungerecht gegen das Grundrecht des menschlichen Geistes, frei tätig zu sein. Neben dem Recht, das die Kultur der Zeit ohne Zweifel besitzt, gilt es — man verzeihe den pathetischen Ausdruck —, die ewigen Menschenrechte unserer Schüler und Schülerinnen zu wahren.

Die Schule darf allerdings nicht gleichgültig z. B. dagegen sein, ob ihre Schüler die wesentlichen Züge des Weltbildes, wie es die Wissenschaft sicher gestellt hat, gewinnen oder nicht (s. u.). Darum wird man auch gegen solche Stoffelemente duldsam sein müssen, an denen sich, wie etwa im Gebiete der organischen Chemie, beim Schulbetriebe (!) nur in geringerem Maße die freie Geisteskraft betätigen kann. Aber der wichtigste Grundsatz bei der Aufnahme eines Stoffgebietes muß doch sein, daß nur solche Stoffe Aufnahme finden, bei denen sich die Last in Kraft bequem umsetzen, bei denen sich (in zunehmender Stärke) die freieren Arbeitsformen (s. o.) verwenden lassen.

Insipere aude! „Wage es, unwissend zu sein!" Das möchte ich unserer höheren Mädchenschule zurufen in einer Zeit, wo man ihr mit neuen Stoffgebieten an den Leib will. Es ist wirklich hohe Zeit, daß wir kühlen Mut gewinnen, wenn man darüber lärmt, daß irgendwelche „höheren Töchter" dies und das nicht wissen, was höhere Knaben wissen — sollen, oder was die zukünftigen Mütter, was Menschen des 20. Jahrhunderts durchaus nicht entbehren können.

In summa: Nur so viel an Stoff in unseren Lehrplan, daß sich an ihm und in ihm ein energisches und freies Denken und Arbeiten entwickeln kann. Diesen Stoff aber ohne Befangenheit in irgendwelcher historischen Überlieferung so ausgewählt, daß das Wesentliche der Gottes-, Menschen- und Naturerkenntnis sich zu einem Bilde zusammenschließt. —

Il ne suit pas de là que vous ayez raison. Die Schülerin schreibt avez, obwohl vor nicht langer Zeit die in Frage kommende

Regel behandelt ist. Die Psychologie dieses Fehlers bietet zwei besonders charakteristische Möglichkeiten: entweder hat die Schülerin jene Regel so wenig erfaßt, daß das Auftreten der Wendung „es folgt *nicht*" den Anreiz zum Besinnen auf eine Regel überhaupt nicht auszuüben vermag, oder aber — und dieser Fall interessiert mich hier — die Bildung der Form suit hat, weil ihre Kenntnis der unregelmäßigen Verba nicht sicher ist, ihre Aufmerksamkeit abgelenkt; sie würde ayez geschrieben haben, wenn es etwa geheißen hätte: „Es ist nicht gewiß". — *Allgemein*: Je unsicherer die *früheren* Schichten des Wissens sind, um so weniger Denkenergie kann für *neues* Wissen verwandt werden; um so größer ist auch die Gefahr der Ablenkung. Der Geist muß für den neuen Wisssenserwerb freigemacht werden, indem die älteren Wissensschichten zu einem so sicheren Besitz werden, daß sie bequem zur Verfügung stehn und ihre Verwendung ein Mindestmaß von Denkkraft verlangt. Ein entwickelteres Wissen muß in den älteren Schichten fest sein; es muß hier den Charakter des *Mechanisierten* haben; je jünger die Schichten sind, um so mehr Besinnungs- und Denkarbeit darf noch verwandt werden. Ganz verfehlt ist eine Bildungsarbeit, wenn ein Extemporale älterer Schülerinnen, das etwa die Natur eines *Längsschnitts* hat, jenes böse Bild der Unsicherheit in allen früheren Pensen zeigt. Ohne strenges Mechanisieren gibt es kein solides Wissen!

Auf der Höhe. Der Tag der Schulentlassung ist gekommen. Der Blick des Lehrers, der mit seinen Schülerinnen die Höhe des Tages erklommen hat, gleitet rückwärts; er sieht einen aus der Niederung sich emporwindenden, immer steiler werdenden Weg; auf dem Wege in rüstiger Steigearbeit eben die Schülerinnen, mit denen er heute auf der Höhe steht. Doch der Blick richtet sich auch nach der anderen Seite: von der Höhe stürzt das Gelände im Steilabfall zu einer reizlosen, zur Sumpfbildung neigenden, von bequemen Wegen durchschnittenen Niederung; und auf diesen

Wegen mühelos schlendernd fast alle die, die heute auf der Höhe stehn.

Man sucht Trauben und findet — Heerlinge. Man sucht oft bei entlassenen Schülerinnen das Interesse für der Menschheit „große Gegenstände" und findet das Interesse für das Alltägliche. Man sucht geistige Spannkraft und findet geistige Schlaffheit. Man sucht Denklust und findet Denkunlust. Man sucht „Sammlung" und findet zerstreutes Wesen. Man sucht Phantasie und findet tote Reproduktion. Man sucht Empfindlichkeit gegen den logischen Widerspruch und findet schlaffe Gleichgültigkeit. Man sucht gutes Sprechen, gutes Lesen, gutes Erzählen und findet Geplapper, fahriges Lesen, holpriges Erzählen. Man sucht dialogische und dialektische Kunst und findet die Kunst, jedes ernste Gespräch zu vermeiden, oder den Flirt. — Man sucht die Teilnahme für die bedeutenden Menschen der Gegenwart und Vergangenheit und findet die Teilnahme für die Kränzchenschwestern usw. Man sucht das Buch und findet den Schmöker. Man sucht — doch genug von dem Martyrium des Suchens ohne Finden.

Tröstliche Aussicht. Schuld an diesem Zustand ist zunächst die gesamte soziale Lage, in die unsere Schülerinnen oft nach dem Abgang aus der Schule geraten; diese Lage mit ihren der ernsten geistigen Entwicklung ungünstigen häuslichen und gesellschaftlichen Gewohnheiten und Sitten, mit ihren ungünstigen Wertmaßstäben, mit ihrem Mangel an geistigem Gehalt. Sehe ich aber recht, so ist hier ein bedeutsamer Wandel in Sicht. Jedenfalls ist die Gesamtlage des Bürgertums jetzt so ernst, daß uns vielleicht schon die nächsten Jahrzehnte entweder eine Anspannung der gesamten Kulturkraft des Bürgertums oder — eine Kulturform (Kulturunform) bringen werden, die eine Abdankung des Bürgertums bedeutet. Eines der Gebiete aber, auf dem die bürgerliche Kulturkraft bisher am wenigsten entwickelt wurde, ist die Bildung der weiblichen Jugend der höheren Stände. Die Gesamtlage des Bürgertums ist, ich wiederhole es, zu ernst, als

daß sie an irgendeiner Stelle Luxusexistenzen dulden könnte. Es ist aber ein Kulturinteresse ersten Grades, daß die Mütter der Generationen, die von der großen Schicksalswende bedroht sind, das höchste Maß von Kulturwert erlangen. Täuscht die Hoffnung nicht, so wird die Kulturbewegung der nächsten Zukunft uns mit dem neuen Wertmaßstab für Frauenwert auch ein lebendiges Bildungsstreben der schulentwachsenen weiblichen Jugend bringen.

Pflicht der Schule. Seien wir uns über eins klar: Der Übergang aus der Schule in das Leben muß gegenwärtig einen Bruch in der geistigen Entwicklung unserer jungen Mädchen erzeugen. Die Schulentlassung schaltet mit einem Schlage eine Fülle bewegender Kräfte aus: die Kraft des Schulzwangs, die Kraft der Lehrerpersönlichkeit, die Kraft des Unterrichts (besonders die Kraft der Frage), die Kraft der gemeinschaftlichen Arbeit, die Kraft der Zensur usw. Die Schulentlassung stellt die Entlassene auf sich; sie fordert Selbsttätigkeit, Selbstbildung. Soll dieser Wandel nicht zur Katastrophe führen, so muß die Schule vom ersten Tage ihrer Arbeit durch alle die zehn Jahre hindurch dahin arbeiten, daß der Wandel kein Salto mortale, sondern ein allseitig vermittelter Übergang wird. Sie muß eben jene bewegenden Kräfte, die der Schule eigen sind, je länger, je mehr abschwächen und dafür die Kräfte, auf die sie die entlassene Schülerin hinweist, immer mehr erstarken lassen. Dem Decrescendo auf der einen Seite muß ein Crescendo auf der andern entsprechen. Aus dem Denkenmüssen z. B. muß auf der Schule immer mehr ein Denkenwollen werden oder noch besser ein Denkenmüssen höherer Art; die denkende Erfassung der Dinge muß der Schülerin zu einer Notwendigkeit werden. Die Wirkung des Lehrers muß mehr und mehr zurücktreten hinter der Wirkung der Stoffe. Eine feine Kunst — dieses Zurückziehen der eigenen persönlichen Wirksamkeit, und doch ist sie nirgends nötiger als auf der höheren Mädchenschule, bei der sich erfahrungsmäßig das Sachinteresse nur schwer von dem Interesse für die Person des Lehrers und der Lehrerin

zu selbständiger Wirkung loslöst. Daß der Unterricht aber von Anfang an darauf angelegt sein muß, zur Selbsttätigkeit und zur Selbstbildung hinzuführen, das ist ja unsere Grundforderung. Ebenso gilt es, den Einfluß des Urteils von autoritärer Seite nach und nach abzumindern durch die Erziehung zur Selbstkritik.

Ein kulturelles Grundverhältnis. Das Verhältnis der Menschen zu dem Buch, dem wichtigsten Mittel der freien Bildung, ist eines jener Grundverhältnisse, an deren Gestaltung die moderne Kultur das größte Interesse hat. Auch wir müssen in planmäßiger Arbeit unsere Schülerinnen die Kunst lehren, dies wertvollste Bildungsmittel in freier Tätigkeit für sich zu verwerten. Die Schule erreicht aber ihr Ziel nicht, wenn das Verhältnis zum Buch schließlich nichts als ein Zwangsverhältnis ist, dessen drastischer Ausdruck die Armbewegung ist, die am letzten Schultage die Bücher in die Ecke befördert. Das Verhältnis zum Buch kann nur dann gesund werden, wenn die Schule ihre Schülerinnen dazu befähigt, auch ohne die regelnde, aufmunternde, korrigierende Tätigkeit des Lehrers mit einem Buch etwas anzufangen, sich den wertvollen Inhalt eines Buchs in freier Tätigkeit anzueignen. Wie herzlich ist in den unteren Klassen meist noch das Verhältnis der Schülerinnen zum Buch! Mit ahnungsvoller Spannung wird das Buch als eine Quelle des Neuen und Schönen in die Hand genommen. Eifrig wird es dann gelesen, und schließlich bleibt es ein guter Freund. Dieses Naturverhältnis zum Buch muß in der Schule bewahrt und zugleich veredelt werden. Unsere Schülerinnen müssen die Schule mit dem frohen Kraftgefühl verlassen, daß ihnen dank der Arbeit der Schule die Welt des Buchs und damit die Schätze der Kultur offenstehen. Die Probe darauf, ob die Schule in der Annäherung auf dies Ziel begriffen ist, muß vor allem an der freien Hauslektüre gemacht werden. Ich sehe es geradezu als eine der Lebensfragen des höheren Schulwesens an, ob es endlich gelingt, eine Didaktik der Privatlektüre zu schaffen. Selbstverständlich sind nur dann Erfolge

möglich, wenn die gesamte Lektüre freier wird, wenn sich der bisher so schroffe Unterschied zwischen Klassen- und Privatlektüre fließend gestaltet. So früh wie irgend möglich muß z. B. eine Schülerin lernen, mit einem Lesestück des Lesebuchs auch dann etwas anzufangen, wenn der Lehrer es nicht mit ihr durcharbeitet.

Man halte sich nur immer vor: Am Schluß der Schulzeit steht die Schülerin einem Buch ohne Mittler gegenüber!

Übrigens genügt es nicht, wenn die Schülerin etwa nur zur Lektüre von Büchern der schönen Literatur befähigt ist. Auch Bücher geschichtlichen und geographischen, nicht zu vergessen naturgeschichtlichen Inhalts müssen ihr vertrautes Gebiet sein. Nicht, als wäre daran zu denken, daß alle schulentlassenen Schülerinnen alle Zweige des Schulunterrichts in freier Lektüre weiterpflegen würden. Aber einmal gibt es doch erfreulicherweise unter unseren Mädchen außer den literarisch interessierten auch solche, die für Geschichte, Geographie und Naturkunde ein weiterführendes Interesse gewonnen haben. Die Einführung in die freie Lektüre von Büchern dieser Gruppe ist einerseits auch Sache des deutschen Unterrichts, dann aber auch des Fachunterrichts. Vor allem des letzteren. Man komme mir hier nicht mit dem Einwand: „Wir haben so kaum Zeit, unseren Stoff zu bewältigen". Denn um nur ein Gebiet, die Geschichte, zu nennen: 1) Mit welchem Recht fordert man, daß die geschichtlichen Stoffe vom Lehrer durchweg vorgetragen werden? Ist nicht die natürliche Form, in der man Geschichtliches kennen lernt, das Lesen? 2) Ist nicht das lebendige Interesse für geschichtliches Werden und geschichtliche Persönlichkeiten, das sich aus der Lektüre guter (und leichter) Quellenstücke und guter (vielleicht klassischer) Darstellungen entwickeln kann, so wichtig und so wertvoll, daß man unter dem „Wissenswerten" aus der Geschichte fürchterlich Musterung halten müßte, um Zeit und Raum zu schaffen, wo beide fehlen? Beschränkt man das Pensum der ersten Klasse auf die Zeit von der Französischen Revolution an, so kann man eine freie Lektüre

pflegen, die, in den Dienst des Klassenunterrichts gestellt, die Zeitbilder des Klassenunterrichts reich ausmalt, und die vor allem die Schülerinnen spüren lehrt, „was man den Geist der Zeiten heißt". Dieses Gefühl aber, sich in eine andere Zeit hineindenken und hineinempfinden zu können, ist die Hauptquelle für jenes weiterführende geschichtliche Interesse, das von der Schule in das Leben hinüberreicht.

Selbstverständlich kommt es bei der freien Lektüre nicht darauf an, daß möglichst viele Bücher mit einigem Gewinn, sondern daß einige Bücher mit möglichst viel Gewinn gelesen werden. Diese Bücher bilden dann zusammen mit den Schulbüchern von dauerndem Wert den Grundstock einer innerlichen Bibliothek, d. h. den Grundstock jener Bücherreihe, die für die kleine oder große Geschichte eines Geistes bedeutsam geworden sind und darum als ein unverlierbarer Besitz dem Geiste erhalten bleiben. Schön ist es, wenn dieser innerlichen Bibliothek eine Bibliothek im buchstäblichen Sinne entspricht, wenn die Ehrfurcht vor den Geistern, die an der geistigen Entwicklung unserer Schülerinnen mitgewirkt haben, diese hindert, ihre Werke nach der Schule zu verschleudern. Ein Stück Bibliophilie innerlicher Art gehört zu einer feineren geistigen Kultur.

Schulformen der Lektüre. Die Klassenlektüre verläuft oft in gebundenen Formen, etwa in der Form der Formalstufen. Einer solchen Lektüre in gebundener Form steht dann oft als scharfer Gegensatz das völlig formlose Lesen (vulgo „Schmökern") gegenüber. Will der Unterricht Einfluß auf das häusliche Lesen gewinnen, will er es gestalten, so muß er selbst bei guter Zeit auf freiere Formen bedacht sein, die dann auf die häusliche Lektüre übertragen werden können; nur freiere Formen übertragen sich auf die häusliche Lektüre. Ein Verfahren in freieren Formen habe ich für die Behandlung lyrischer Dichtungen beschrieben im Leipziger Programm von 1903, S. 8 f. Man unterlasse, wo es irgend möglich ist, beim Unterricht die Vorbereitung. Im

„Leben" bereitet niemand die Leserinnen vor. Man gehe beim Unterricht nicht immer Zeile für Zeile; man greife Auffälliges aus dem Ganzen heraus. Im Leben setzt tieferes Nachdenken auch am hervorstechenden ein. Man ziehe nicht vorschnell Verwandtes herbei. Im Leben soll ein Gedicht die sinnende Leserin zunächst in seinem Bannkreis festhalten.

Mit Genuß lesen! Einer der wichtigsten Zielpunkte unterrichtlicher Arbeit ist die Herausbildung der Fähigkeit, mit Genuß zu lesen. Es kann ja doch besonders bei ästhetisch wertvoller Lektüre nicht Endziel sein, das Kunstwerk zu verstehen, sondern zu genießen. Eine schwere Aufgabe — dieses Heranbilden zum genießenden Lesen. Schwer allerdings besonders auch darum, weil sich die Aufmerksamkeit der didaktischen Kunstlehre nur selten nach dieser Seite richtet. Und doch — was nützt alles noch so virtuose Erklären, wenn es (etwa vor lauter Denken) nicht zum ästhetischen Fühlen und Genießen kommt? Man überlege auch, daß uns die natürliche Freude der Kinder am Schönen geradezu die Pflicht auferlegt, freudiges Genießen zu erzielen. Vergl. hierzu das Leipziger Programm a. a. O. Was nützt es z. B., wenn die Schülerin nach dem Rezept mancher Auslegewerke am Schluß der Durchnahme des Gedichts angehalten wird, die „poetischen Schönheiten" aufzuweisen und zu rubrizieren? Diese Schönheiten müssen im Zusammenhange der Dichtung als Ausdruck einer bestimmten Gefühlsweise genossen werden. Besonders wichtig ist eine planmäßige Schulung der Phantasie; ohne die Phantasietätigkeit, die Gestalten und ihre Bewegungen, landschaftliche Bilder u. a. sehen macht, bleibt das Lesen tot oder doch unlebendig. Nicht minder wichtig ist es, die jungen Leserinnen so zu bilden, daß in ihren Seelen eben die Stimmungen und Gefühle entstehen, die der Dichter erregen will. Vor dem Eintritt in die Schule empfindet das Kind in natürlicher Lebhaftigkeit das, was man ihm erzählt oder vorliest. Ein wertvolles Kapital, das die Schule mit diesem begleitenden Empfinden in die Verwaltung bekommt!

Haben unsere Schülerinnen so gelernt, mit Genuß zu lesen, so ist damit der lebendige Antrieb zur Weiterbildung durch die Lektüre nach der Schulzeit gegeben.

„Das Leben bildet". Dies Leitmotiv aus Pestalozzis Schwanengesang weist auf das zweite große Feld hin, auf dem sich der Bildungseifer unserer Schülerinnen *nach* ihrer Schulzeit betätigen soll. Das Leben und die Bücher — hic Rhodus, hic salta! Das Leben wie ein Buch lesen und ein Buch wie das Leben erleben, das gilt's. Bereits vor der Schule hat das Leben, die ganze kulturelle Umgebung im weitesten Sinne, bildend eingewirkt, mit seiner nicht planmäßigen Einwirkung der planmäßigen Einwirkung der Eltern an Kraft oft überlegen. Während der Schulzeit hat die Einwirkung des Lebens neben der planvollen Arbeit der Schule fortbestanden. Nach der Schulzeit gewinnt „das Leben" wieder größeren Einfluß. Im gewissen Sinne kehrt jetzt das erste Stadium wieder. Aber es würde ein Armutszeugnis für die Schule sein, wenn die schulentlassenen Mädchen den Bildungseinflüssen der „Umgebung" so ausgesetzt wären wie das Kind vor der Schulzeit, wenn sich ihre Schulbildung nicht darin betätigte, daß sie zwischen den sich darbietenden Bildungseinflüssen wählten, die einen aufsuchten und sich innerlich aneigneten, die anderen zurückwiesen und aus ihrem Interessenkreis ausschieden.

Im Leben und vor dem Buch. Sollen unsere Schulentlassenen aus der kulturellen Umgebung und der Lektüre Gewinn für ihre Bildung ziehen, so müssen gewisse *geistige Dispositionen* bestehen. Vor allem die Fähigkeit, einen *Denkanstoß* zu nehmen (s. o.). Sodann die Fähigkeit und die Neigung zur Betätigung der wichtigsten *geistigen Funktionen*. Ich nenne besonders die Fähigkeit des kausalen Denkens und die Fähigkeit des Urteilens. Urteilsfähigkeit spricht man ja gern den „höheren Töchtern" ab. Wir vermeiden diesen Tadel, wenn wir 1) den Schülerinnen verläßliche *Maßstäbe* des Urteils vor allem in ethischen und ästhetischen Dingen geben, und wenn wir sie 2) in der *Bewertung*

nach diesen Maßstäben üben. Ob ein Drama, das eine unserer Schülerinnen nach ihrer Schulzeit sieht, Gehalt hat oder nicht, das darf sie nicht erst im Tageblatt beim Frühkaffee lesen wollen, darüber muß sie sich einige Gedanken während der Aufführung und einige mehr nach der Aufführung machen. „Einige", man sieht, ich bin bescheiden, aber einige allerdings, vielleicht einige nach höherem Urteil falsche, aber doch einige eigenen Wachstums. Kennt die Schule freilich nur das klassische Drama und stellt sie die Idee dieses Dramas, das seine Entstehung doch einer höchst individuell bestimmten Zeit verdankt, als ewige Norm hin, dann wird man über unsere Schülerinnen, auch wenn sie selbsttätig bewerten, doch nach wie vor die Nase rümpfen; sie selbst aber werden sich in peinlicher Ratlosigkeit befinden. Also keine steifen absoluten Maßstäbe!

Vielfach fordern Leben und Lektüre das Urteil über Personen heraus. Für diese Tätigkeit leistet die Schule die vorbereitende Arbeit, wenn sie die Schülerinnen zur Zeichnung von Charakterbildern anhält. Besonders wertvoll aber ist die Prüfung des Materials, aus dem die Charakteristik gewonnen wird, vor der Verwertung desselben; liegt z. B. in einem Drama das Urteil einer Person über eine andere vor, so ist die Stellung jener zu dieser zu prüfen und danach der Wert des Urteils mit zu bemessen. Ferner hüte man die Schülerinnen davor, daß sie nach einer „zufälligen Ansicht" den ganzen Charakter beurteilen. Man halte sie auch an, die einzelne Eigenschaft nur innerhalb des Charaktertotals zu bemessen. Da endlich, wo es sich um die sittliche Bewertung einer Gesamtpersönlichkeit handelt, ist die biographisch-genetische Anschauungsweise festzuhalten, die einen Charakter nach den Bedingungen seiner Entwicklung und in seinem historischen Zusammenhange beurteilt.

Vor allem aber eins: In seinem berühmten Rezept zur Bildung selbstdenkender Köpfe (s. o.) empfiehlt Lessing u. a. auch, den Knaben anzugewöhnen, daß sie alles, was sie täglich zu ihrem kleinen

Wissen hinzulernen, mit dem, was sie gestern bereits wußten, in der Geschwindigkeit vergleichen. Eine goldene Regel! Auch die Herbartianer haben dem Vorgang der Aufnahme eines neuen Bewußtseinsinhalts in den bereits vorhandenen Vorstellungszusammenhang eine nachhaltige Aufmerksamkeit zugewandt („Apperzeption"). Für uns handelt es sich, soviel ich sehe, um folgendes: Neue Vorstellungen können aufgenommen werden und Reproduktionskraft erlangen, wenn sie auch nur additiv zu dem bereits vorhandenen Vorstellungsganzen hinzugefügt werden. Diese Aufnahme kann auch mit einer gewissen naiven Freude erfolgen, der Freude am sich mehrenden gedächtnismäßigen Besitzstand. Ein bedeutender Gewinn aber tritt erst ein, wenn der neue Erwerb zu altem Besitz in Beziehung gesetzt und die Art dieser Beziehung mit aktivem Bewußtsein erfaßt wird. Erkannt wird dann z. B. eine Ähnlichkeit oder ein Gegensatz, oder es kommt zu einer Einordnung etwa in eine schon vorhandene Zeitreihe, in ein im Entstehen begriffenes Charakterbild einer Persönlichkeit, oder es findet die Unterordnung unter einen Begriff, eine Regel statt, oder es werden ursächliche Beziehungen gewonnen usw. Nicht immer aber ist eine solche Ein- und Unterordnung, ein einfaches Inbeziehungsetzen möglich, denn es kann auch ein teilweiser oder völliger Widerspruch zwischen neuen Vorstellungen und alten Vorstellungen bestehen oder doch zu bestehen scheinen. Dem trägen Kopf allerdings tritt der Widerspruch nicht ins Bewußtsein; an sich unverträgliche Vorstellungen, Urteile, Begriffe wohnen „leicht" beieinander, weil sie nicht mit aktivem Bewußtsein aufeinander bezogen werden. Bei dem denkenden Kopfe dagegen entsteht zunächst das Bewußtsein des Widerspruchs, dann folgt ein lebhafter Denkprozeß, dessen Ergebnis entweder die Bejahung der alten Vorstellungen oder ihre teilweise, vielleicht gar gänzliche Verneinung ist.

Das Leben und das Lesen führen dem Menschen unausgesetzt neue Vorstellungen zu. Hat er nun nicht gelernt, sie zu seinem alten Besitzstand mit aktivem Bewußtsein in Beziehung zu bringen,

so vermag sich kein erfreulicher Aus- oder Aufbau seiner Anschauungen zu vollziehen; das Neue wird entweder von vornherein schlecht aufgefaßt, oder es bleibt doch ein totes Element des Geisteslebens, das nicht in den lebendigen Strom des Vorstellungslebens hineingezogen ist. Auch eine andere Gefahr besteht: die neuen Elemente wachsen nach und nach zu einem in sich zusammenhängenden, aber gegen alte Vorstellungsgruppen und -massen isolierten Ganzen zusammen, die schließlich das Geistes- und Gemütsleben beherrschen, ohne daß es zu einer dialektischen Auseinandersetzung mit den alten Vorstellungen gekommen wäre. Diese Gefahr besteht für unsere Schulentlassenen besonders darum, weil sie nach ihrer Schulzeit in Lebenskreise eintreten, die oft nur wenig Beziehungen zu den Gedankenkreisen der Schule pflegen; um so größer ist die Gefahr, als die neuen Vorstellungen oft eine starke Gefühlsbetonung gewinnen.

Die Schule kann und muß diese apperzeptive Tätigkeit so pflegen, daß sich bei ihren Schülerinnen noch während der Schulzeit eine Übung und Gewohnheit entwickelt. Am weitesten ab vom Ziel ist ein Unterricht, der, gleichgültig gegen den Aufbau geordneter Vorstellungsmassen und den Aufbau einer geistigen Persönlichkeit, Vorstellungen auf Vorstellungen schichtet, ohne ihre Beziehungen zueinander und zu früheren Vorstellungen zu bestimmen. Ganz anders ein Unterricht, der schon im Interesse des Verständnisses des Neuen dies Neue in Beziehung zu dem vorhandenen Bewußtseinsinhalt setzt. Mehr noch leistet ein Unterricht, bei dem diese Beziehung im Interesse des Ausbaus von Vorstellungszusammenhängen geschieht. Geringwertig ist dabei das unterrichtliche Verfahren, wenn der Lehrer die Beziehung selbst mitteilt; höherwertig ist es, wenn der Lehrer die älteren Bewußtseinselemente, zu denen die neuen Vorstellungen in Beziehung gesetzt werden sollen, zwar ins Bewußtsein hebt, die Beziehung aber selbsttätig finden läßt. Seinen Höhepunkt aber erreicht das Unterrichtsverfahren, wenn es die Schülerinnen befähigt, selbsttätig sich auf die in Frage

kommenden älteren Vorstellungen zu besinnen und selbsttätig dann die Beziehung zu finden. Zu solcher Selbsttätigkeit gereizt werden die Schülerinnen, wenn ihre Tätigkeit von den Gefühlen begleitet wird, von denen das Aufsuchen der Beziehungen begleitet sein kann. Das ist zunächst die Freude an der Mobilisierung der alten Vorstellungen, sodann die Freude an der Klarheit und Deutlichkeit, mit der das Neue aufgefaßt wird, nicht zum geringsten die Freude am geistigen Zuwachs, zuhöchst die Freude am Wachstum der geistigen Persönlichkeit.

Ein hübsches Beispiel für apperzeptive Arbeit in unserem Sinne ist das Entwerfen eines Charakterbildes während der Lektüre. Die ersten Szenen haben einige Charakterzüge mehr angedeutet als fest heraustreten lassen; das Urteil ist noch hypothetisch. Nun legt sich neues Material von charakterologischem Wert dar. Selbsttätig setzt die Schülerin das Neue zu den früheren Anschauungen in Beziehung. Vielleicht bestätigt sich der früher gemutmaßte Charakterzug, vielleicht nicht; vielleicht ist zunächst keine Beziehung erkennbar. So fügt sich Merkmal zu Merkmal, bis endlich ein Ganzes aufeinander bezogener, zu einem einheitlichen Bilde verbundener Charakterzüge gewonnen ist.

In erweiterter Gestalt liegt dieselbe Art der Aufgabe bei dem Entwurf des Charakterbildes großer geschichtlicher Männer, eines Paulus, Luther, Friedrichs II. usw. vor. Für das ganze Leben wertvoll aber ist es, wenn die Schülerinnen an dem Lebens- und Charakterbilde Jesu gelernt haben, Neues selbsttätig in das den Grundzügen nach entworfene Bild einzutragen und dabei zu fühlen, wie Christus für sie immer mehr Gestalt gewinnt, und wie sie selbst dadurch innerlich reicher werden.

Oder man denke an das Charakterbild des deutschen Volkes und Landes. Sollte es nicht eine Ehrenpflicht des geographischen Unterrichts sein, die Schülerinnen zu befähigen, daß sie selbst das Bild des deutschen Landes sich immer reicher ausgestalten, indem sie das Neue, das sie aus Schilderungen von Land und Leuten

gewonnen haben, selbst in das Bild eintragen; und zwar es nicht einfach irgendwo unterbringend, sondern mit Verständnis für den Charakter der Erdkunde, die ja recht eigentlich eine Disziplin des beziehenden und vergleichenden Denkens ist?

Oder in anderer Richtung: Ein geschichtlicher Zeitraum ist behandelt; die Behandlung eines neuen wird begonnen. Die Schülerinnen sind anzuhalten, die kausalen Beziehungen aufzusuchen.

Jeder Unterricht, der für selbsttätiges Auffassen und Denken nach der Schulzeit vorbereiten will, muß die Schülerinnen in die „Aporie" hineinführen, die zunächst entsteht, wenn das Ergebnis der beziehenden Tätigkeit ein wirklicher oder scheinbarer Widerspruch ist. Erspart man ihnen dies peinliche Gefühl, so raubt man ihnen auch die Freude, die unvergleichlich schöne Denkfreude an der Lösung des Widerspruchs; jedenfalls macht man sie nicht fähig, sich auch nur über die kleinsten der Schwierigkeiten hinwegzuhelfen, die ihnen im Leben das Neue in Hülle und Fülle bereiten wird. Sie werden vielmehr entweder dem Neuen recht geben, weil es eben das Neue ist, oder sie werden das Neue für eine spätere (nie eintretende) Auseinandersetzung neben das Alte lagern, oder sie werden das Neue verwerfen, weil es nicht das Altgewohnte ist, oder sie werden in peinlicher Unentschiedenheit hängen bleiben, oder sie werden sich eine autoritäre Entscheidung holen.

Denkkraft — Darstellungskraft. „Denken und kein Ende" — wird man meinen. Auch ich meine, wir sind unseren Schülerinnen für ihr Leben noch mehr schuldig, als sie zu dem selbständigen Handeln, das man Denken nennt, zu erziehen. Außer der Denkkraft gilt's, die Darstellungs-, die Sprachkraft zu bilden; ein innerlich bleibendes Denken genügt nicht.

Hier hat die Mädchenschule gegenüber den Knabenschulen eine besonders wertvolle Mitgift zu verwalten: die Sprechlust und Sprechgewandtheit der Mädchen. Wenn freilich der höchste Reiz und die höchste Kunst und die höchste Kraft des Unterrichts im

Frage- und Antwortspiel gesucht wird, wenn die Schülerinnen zumeist nur sprechen, indem sie auf eine Frage mit ein bis vier Worten oder gar mit „einem vollständigen Satze" antworten, dann ist freilich das Ergebnis einerseits Sprachunlust und -ungeschick im Unterricht, anderseits ein Sprechen außerhalb des Unterrichts, das kein Sprechen mehr ist, sondern Plappern und Schwatzen. Nach irgendeinem Neueren hat das Mädchen ein „Bedürfnis nach inhaltlosem Gerede"; das ist Verleumdung. Es hat mehr als der Knabe das Bedürfnis nach Mitteilung und Darstellung. Das ist ein Fingerzeig für uns: Öffnen wir diesem Drange die Arena, damit er sich auslebe und nicht austobe!

Statt daß man z. B. bei der Durchnahme einer Dichtung auf der Mittelstufe immer nur fragt, lasse man sich die Mädchen „aussprechen". Sie lernen es bald mit gutem Geschmack tun, falls man sie nur durch kritische Bemerkungen anhält, der Sprachform Wert beizulegen. Es ist durchaus der Mädchenart nicht fremd, das Sprechen unter eine ernsthafte Kontrolle zu nehmen. Eine gute Sprachform findet sich bei diesem Verfahren um so leichter, als die Schülerin ihre eigenen Gedanken ausspricht.

Mögen es bei dieser Art der Auslegung zunächst auch nur einzelne Sätze sein, die ausgesprochen werden, bald lernt die Schülerin, wie sie Gedanken an Gedanken reihen lernt (s. o.), auch Satz an Satz reihen.

Dasselbe gilt von allem andern Unterricht, bei dem man den Schülerinnen Gelegenheit gibt, sich auszusprechen.

Als Gipfelhöhe der Leistung im Sprechen gilt wohl der „Vortrag". Ist dieser Vortrag nichts als ein auswendig gelernter Aufsatz, dann gilt er mir wenig. Vorträge verlangt das Leben von unseren Schülerinnen gemeinhin nicht. Etwas m. E. ungleich Wertvolleres wächst von selbst aus der von mir oben vorgeschlagenen freieren Unterrichtsweise heraus. Man gewöhne die Schülerinnen, wenn man sie dazu bildet, in spontaner Denkarbeit Gedanken an Gedanken zu reihen, vor dem Sprechen die Gedanken-

reihe wiederholt zu durchlaufen, und lasse sie dann erst sich aussprechen. Sie haben dann die Denkarbeit geleistet und können nun ihre ganze Aufmerksamkeit auf die sprachliche Formulierung richten. Geht man hier planmäßig vorwärts, indem man anfangs nur wenige, dann mehr und mehr Gedanken verknüpfen läßt, so erreicht man das, was das Leben fordert, die Fähigkeit zusammenhängender Darstellung und Entwicklung. Die Trennung der Denk- und der Sprecharbeit ist hierbei nach meiner Erfahrung ein wesentliches Hilfsmittel.

Eine besondere Form des Sprechens ist das Sprechen im Dialog. Das Leben fordert diese Sprechkunst sehr energisch. Die ganze Stufenfolge vom Plaudern durch die Unterhaltung hindurch bis zum ernsthaften Meinungsstreit ist für das Leben sehr wichtig. Das Gespräch veredelt das häusliche und gesellige Leben; es hat seine eigentümlichste Form im Selbstgespräch und gipfelt im Gespräch des Herzens mit Gott. Grund genug, daß die Schule diese Form des Sprechens reichlich übt. Das Unterrichtsgespräch ist aber der Entwicklung der Zwiegesprächskunst, die das Leben fordert, eher schädlich als nützlich. Die Schülerin ist bei dem Unterrichtsgespräch nur antwortend beteiligt; sie lernt also erstens nicht die Kunst des Fragens, ohne die ein freies Gespräch undenkbar ist; zweitens lernt sie nicht die Kunst, den Gedankenfaden weiterzuspinnen, da ja der Lehrer das Gespräch entwickelt. So bilden sich dann jene Unformen des Gesprächs heraus, die einem on dit zufolge für die „Kaffees" kennzeichnend sind. Es ist oben gezeigt worden, wie der Unterricht das freie Gespräch in seinen Dienst nimmt. Hier ist nur noch nachzutragen, daß — wenigstens in den mir genauer bekannten mitteldeutschen Landschaften — die dialogische und dialektische Fähigkeit des Mädchens jeden Versuch, sie in den Dienst der Schule zu nehmen und zu entwickeln, reichlich lohnt. Die Hauptaufgabe ist, die Schülerin zum guten Hören zu bringen. Leicht lernt sie dann, den Faden weiterzuspinnen, denn den beweglichen Köpfen fällt immer viel ein. Aber auch

zu disputatorischem Hin und Her hat sie wie die Denkkraft so die Sprechkunst. Die Gewöhnung zu knapper und scharfer Gedankenfassung tut allerdings hierbei sehr not.

Das **Erzählen** ist eine fast unmodern gewordene Kunst; unser ganzer kultureller Zustand ist so wenig episch, daß jene Behaglichkeit nicht aufkommt, die das Erzählen fordert. An die Stelle der Erzählung tritt der Bericht. Und doch — was für eine feine Kunst ist das Erzählen; eine echte Haus-, eine echte Mutterkunst!

Die Schule übt das Erzählen; namentlich in den unteren und mittleren Klassen. Aber auch in den oberen Klassen sollte ihm noch Raum und Zeit bleiben. Entschließt man sich zu einer stärkeren unterrichtlichen Verwertung der Privatlektüre in unserem Sinne (s. o.), so gewinnt man damit die Gelegenheit zu einer freieren Übung im Erzählen. Schülerinnen, denen Gelegenheit gegeben wird, die Handlung „ihres" (privatim gelesenen) Dramas, ihrer Novelle zu erzählen oder den Gang geschichtlicher Ereignisse nach ihrer Quelle darzustellen, haben damit eine ihnen meist willkommene Gelegenheit im erzählenden Darstellen. Die eigenartige Lage, in der sich die Erzählerin dabei befindet, entspricht im allgemeinen den Lagen, in denen das Leben von ihr Erzählung fordert: sie muß Zuhörern, die das zu Erzählende nicht kennen, ihre Erzählung verständlich, anschaulich und interessant zu machen versuchen. Lernt sie gut zu erzählen, vor allem in den Sinn der Hörer hinein, so hat sie damit ein wichtiges Stück Darstellungskunst für das Leben gewonnen.

Dem Erzählen schließt sich das **Beschreiben** und **Schildern** an. Nur Unkenntnis der Schwierigkeit und der Wichtigkeit dieser Form der Darstellung kann sie aus dem Unterricht der obersten Klassen ausschließen. Wird sie hier noch geübt, so hat die Schule das ihrige getan, um ihren Schülerinnen wiederum ein wichtiges Stück Darstellungskunst als Mitgift in das Leben mitzugeben. Die oben vorgeschlagenen freieren Unterrichtsformen gewähren mannigfache Gelegenheit zur Übung im Beschreiben: z. B. wieder

die Verwertung der Privatlektüre im deutschen, Geschichts- und Geographieunterricht; so vor allem auch das Phantasiesehen, das die Lektüre der Dichtungen begleiten muß. Soll freilich das Beschreiben eine frei und gern geübte Tätigkeit werden, so muß die neuerlich auch experimentell festgestellte besondere Gabe des weiblichen Geistes, inhaltreiche und klare Anschauungen zu gewinnen und in getreuen Erinnerungsbildern zu bewahren, planmäßig entwickelt werden. Das Ergebnis eines zehnjährigen Unterrichts auf diesem Gebiet kann eine Technik in der Kunst des Sehens und Beschreibens sein. Ist diese Technik da, so entwickelt sich nach meiner Erfahrung auch die Lust am Beschreiben.

Lesen und Vortragen sind gleichfalls echte Hauskünste wie das Erzählen. Der Wert, den die Vortragskunst für die Belebung, Veredelung und Vertiefung des Familien- und Gesellschaftslebens besitzt, ist sehr groß. Die Schule hat auf diesem Gebiet ihre Aufgabe längst erkannt. Nur daß auch hier die Leistung je länger, je mehr frei und selbständig werden muß. Es ist nicht zuviel verlangt, wenn ich fordere, daß die Schülerinnen der beiden obersten Klassen nicht nur ein mit ihnen auf den Vortrag hin durchgearbeitetes Gedicht schön lesen und vortragen, sondern daß sie auch in freier Arbeit sich über die Vortragsweise Klarheit verschaffen und das Gedicht dann freitätig einlesen, wenn man will, „einstudieren". Man wolle das Leipziger Programm v. J. 1901 vergleichen, in dem ich Grundlinien zu einer Methodik des schulmäßigen Vortrags von Gedichten gegeben habe.

Endlich die Darstellung in der Gestalt des Aufsatzes. Über die Denkarbeit beim Aufsatz ist oben gesprochen. Über die Darstellung hier nur das eine: Der Aufsatz muß in den lebendigen Fluß des gesamten Denkens und Darstellens hineingezogen werden. Er muß aufhören, eine Haupt- und Staatsaktion zu sein. Die Feder, die zum Aufsatz angesetzt wird, darf nicht jene hochnotpeinliche Gedankenstarre verursachen, von der oben die Rede war. Die Feder muß die treue Begleiterin der freien häuslichen Arbeit

sein, die die Ergebnisse der Denkarbeit mühelos festlegt. So entsteht die Freude am Schreiben. Und diese Freude begleitet in das Leben hinein.

Summa: Das weibliche Geschlecht ist vor dem männlichen zur Darstellung in allen Formen begabt. Man tue auf der Schule zunächst alles, was not ist, damit ein reicher und schöner und klarer Inhalt vorhanden sei; dann aber auch, daß sich dieser Inhalt erfreulich darstelle. Auch hier gilt es, Stoff- und Formtrieb ins Gleichgewicht zu setzen.

Die Motive der Selbstbildung. Noch einmal die Frage: Was muß die Schule tun, um ihre Schülerinnen zum Fortstreben und Fortarbeiten nach der Schulzeit zu befähigen? Ob sie fortarbeiten, das hängt letztlich von der Art und der Stärke der wirksamen Motive ab. Es sei zunächst daran erinnert, daß beim Ausscheiden aus der Schule das starke Motiv des Pflichtbewußtseins in seiner sozusagen schulmäßigen Form ausgeschaltet wird. Ebenso werden die Motive ausgeschaltet, die in dem gemeinsamen Streben der Arbeitsgenossinnen nach einem Ziel ihre Entstehung haben. Desgleichen die Motive, die in dem persönlichen Verhältnis der Lernenden zu den Lehrenden ihren Ursprung nehmen. Schließlich auch die Erwartung des anerkennenden Urteils und die Furcht vor der Strafe.

Es bleibt zunächst das Interesse am Wissensstoff im allgemeinen, den Wissensgebieten im besondern. In diesem Verlangen nach Erkenntnis ist der natürliche Wissenstrieb „aufgehoben", das Wort „aufgehoben" mit Hegel in dreifachem Sinne genommen. Frei von allen fremden Interessen, ist das Erkenntnisstreben sich selbst Zweck. Daß dies Interesse „gleichschwebend" sei, ist eine künstliche Forderung, die dem eingeborenen Recht der Individualität, ihrer eigenartigen Begabung nachzuleben, nicht gerecht wird. Daß es „vielseitig" sei, ist erwünscht; nur daß die Vielseitigkeit die Vertiefung nicht hindere. Besser, daß unsere ehemaligen Schülerinnen einige wenige Richtungen des Schulwissens mit lebhafter

Teilnahme verfolgen, als daß sie ihre freie Zeit, ihre Kraft und Lust auf mannigfache Wissensgebiete zersplittern. Vor allem muß aber das Interesse „fortleitend" sein: es muß von Buch zu Buch, von Beobachtung zu Beobachtung, von Gedanken zu Gedanken weiterführen. Daß starkes und im Leben fortwirkendes Interesse sich bilde, ist die höchste Aufgabe der Schule nach der intellektuellen Seite hin. Die Unterrichtsarbeit muß dieses Ziel als Endziel und Teilziel haben. Wichtig ist dabei vor allem eins: die Eröffnung des Ausblicks, der Perspektive. Es gibt eine Sorte von Unterricht, die erweckt den Schülerinnen den Eindruck, als ob das, was der Unterricht in einer Klasse oder in der Schule bietet, erschöpfend sei, als ob es nicht noch ein Darüberhinaus gebe. Dieser perspektivenlose Unterricht erzielt natürlich kein fortleitendes Interesse; es entsteht eine gefährliche Genügsamkeit, um nicht zu sagen Selbstgenügsamkeit. Ein guter Unterricht erschließt den Blick in die Höhe, Weite und Tiefe und erweckt so das Verlangen nach höherer, erweiterter und vertiefter Erkenntnis.

Soll das auf der Schule gepflegte Interesse in den klimatisch ungünstigeren Verhältnissen des Lebens fortbestehen, so muß es auch mit den Verhältnissen des Lebens verknüpft sein; daraus ergibt sich der für die Stoffauswahl und die Gestaltung der Lehrgänge sowie der Lehrpläne wichtige Grundsatz, daß der Unterricht überall lebendige Beziehung zur Gegenwart pflege. Wird mit diesem Grundsatz Ernst, aber wirklicher Ernst gemacht, so entsteht eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen dem Streben nach Erkenntnis und dem Leben. Hat der Unterricht nicht auf das Verständnis unserer Gegenwart hingewirkt, hat er z. B. versäumt, den Sinn für das Soziale, das Sozial-Ethische zu erwecken, so wird das Leben die in der Schule gepflegten Interessen erdrücken; dies Leben selbst aber mit der Fülle seiner Probleme, seiner Bewegungen, seiner scharfen Gegensätze wird nicht Gegenstand eines sicheren Erkenntnisstrebens werden, weil die Schule versäumt hat, dem Streben nach Erkenntnis der Gegenwart die Wege zu weisen.

Das **zweite Motiv der Selbstbildung** entsteht aus der Freude an der geistigen Arbeit als solcher. Hier ist es nicht sowohl der wertvolle Wissensstoff, der erfreut, als vielmehr die Arbeit, durch die dieser Stoff zum geistigen Eigentum wird. Je mehr die Schule zu einer freien Betätigung der Geisteskräfte erzieht, um so sicherer darf sie sein, daß dies Motiv wirksam bleiben wird. Gesteigert wird die Freude am geistigen Tun, wenn die Arbeitenden die Art ihres Tuns in psychologischer Hinsicht verstehn. Die Schule kann diese Steigerung erreichen, indem sie bei der Arbeit in der Schule die Reflexion auf die während der Arbeit betätigten geistigen Funktionen lenkt. Die Freude ist dann nicht die abstrakte, unbestimmte Freude, sondern etwa z. B. die Freude an rationeller Memorierarbeit oder an der Tätigkeit des Beziehens und Vergleichens oder an der synthetischen Tätigkeit der Phantasie.

Wird bei der Selbstbildung die Wirkung der Arbeit auf die Persönlichkeit des Arbeitenden erwogen, so wird das dritte Motiv, die Erlangung eines höheren Persönlichkeitswerts, wirksam. Betont werden kann dabei entweder das Wachstum an wertvoller Kraft oder an wertvollem Geistesbesitz. Entscheidend ist aber der Unterschied in dem letzten Zweck der auf Steigerung des Persönlichkeitswerts abzielenden Bildungsarbeit: Ein Mensch kann sich bilden, um seine wachsende Geisteskraft und seinen zunehmenden Geistesbesitz, in beidem aber sich selbst zu genießen; er kann aber auch darum an seiner Bildung arbeiten, weil er sittlich vollkommener, für seine Mitmenschen wertvoller, Gott wohlgefälliger werden will.

Was muß nun die Schule tun, damit dieses Motiv während und nach der Schulzeit wirksam wird? Sie muß zunächst ihren Schülerinnen das Gefühl der wachsenden Kraft und des sich mehrenden Geistesbesitzes geben. Das Gefühl der sich steigernden Geisteskraft wird eine Schülerin um so mehr gewinnen, je mehr sie ihre Kraft frei bewegen kann. Jede gelöste Aufgabe, besonders aber die Aufgaben, bei deren Lösung sie frei tätig war, geben ihr das

Gefühl und das Bewußtsein der Kraft. Dies Bewußtsein wird um so deutlicher und damit zugleich um so motivationskräftiger, je mehr man den Schülerinnen den Aufbau des Unterrichts im allgemeinen und in den einzelnen Fachgebieten durchsichtig macht.

Ich habe beobachtet, wie dankbar es die Schülerinnen aufnehmen, wenn man an entscheidenden Wendepunkten des unterrichtlichen Verfahrens darlegt, was an und mit ihnen im Unterricht geschieht. Der Lehrer gleiche dem Bergführer, der die Kräfte der Geführten steigert, indem er ihnen bei günstiger Gelegenheit das Ziel, die Zwischenziele und den zurückgelegten Weg zeigt. Sein Tun mit dem Geheimnis des Mystagogen zu umgeben, geziemt dem Lehrer nicht.

Soll aber auf unsere Schülerinnen der zu erwerbende Geistesbesitz motivierend einwirken, so ist zunächst darauf zu sehn, daß dieser Besitz erarbeitet wird. Das Machtgefühl des Besitzens wird um so lebhafter sein, je mehr die Besitznahme sich in der Form der Selbsttätigkeit vollzog. Das Gefühl des sicheren Besitzes wird sich dann entwickeln, wenn das Neuerworbene in den alten Besitzstand eingegliedert ist. Eine Steigerung des Besitzgefühls wird endlich dann eintreten, wenn die Besitzenden mit ihrem Besitz frei zu schalten und zu walten, wenn sie ihn anzuwenden vermögen. Und wiederum: Je freier die Tätigkeit beim Eingliedern und Anwenden, um so stärker wird das Gefühl sein, daß man das Erworbene besitzt als ein persönliches Eigentum. Auch hier ist es dann bei älteren Schülerinnen wiederum angebracht, die Reflexion darauf hinzulenken, wie sie mit dem erworbenen Gut zu verfügen imstande sind, wie es ihnen zu „eigen" geworden ist.

Aber auch die **letzten Endzwecke** der Bildungsarbeit, die auf Steigerung des Persönlichkeitswerts gerichtet ist, müssen den älteren Schülerinnen zum Bewußtsein kommen, damit diese Endzwecke ihre motivierende Kraft entfalten. Das heißt: Sie müssen erkennen, welchen Wert geistiges Können und geistiger Besitz für ihr Personenleben hat.

In diesem Zusammenhange leuchtet ein, wie wichtig es ist, daß unsere Schülerinnen für den Wert und Unwert der Menschen sichere Maßstäbe gewinnen und Menschen und Dinge an diesen Maßstäben messen lernen (s. o.). Vermögen sie das letztere, so werden sie in ihrem späteren Leben da, wo sie das Wertvolle vermuten oder erkennen, allen den Fleiß und alle die geistige Anspannung walten lassen, die der geistig und sittlich gehobene Mensch aufwendet, wenn er für den Aufbau seiner Persönlichkeit Gewinn erwarten darf.

Gesteigerter **Personenwert** muß zugleich gesteigerter **Gesellschaftswert** sein; diese Forderung muß von der Pädagogik als eine Hauptmaxime anerkannt werden. Wir dürfen nicht dahin arbeiten helfen, daß unsern Schülerinnen ein Frauentum als Ideal erscheint, bei dem die Entfaltung der geistigen Kräfte und die Aneignung reichen Bildungsgutes überwiegend im Dienste des Selbstgenusses steht. Sie müssen die Bildungsarbeit unter sozial-ethischem Gesichtspunkt ansehen lernen. Soll aber diese Zweckbestimmung nicht unbestimmt bleiben, so muß ihnen der ganze Ernst eines zukünftigen Lebensberufs zum Bewußtsein kommen. Nicht als ob die höhere Mädchenschule irgendwie den Grundcharakter ihrer Bildung als einer rein humanitären aufgeben sollte. Aber das muß den Schülerinnen doch spürbar werden, daß die Schule ihren ganzen Ernst daran setzt, ihnen in und mit der humanitären Bildung die Bildung zu vermitteln, die aller Berufsbildung als Unterlage dient, zugleich allerdings auch vor der Vereinseitigung der technischen (Berufs-) Bildung schützen soll. Sie ist dabei in der überaus glücklichen Lage, daß eben der Beruf, dem ihre Arbeit überwiegend zugute kommt, der Beruf der Frau und Mutter, einen so spezifisch humanitären Grundcharakter hat.

Spüren aber die Schülerinnen an unserem gesamten Tun, wie sehr es uns heilige Pflicht ist, ihren Gesellschaftswert so groß wie möglich zu machen, so werden sie auch die Steigerung dieses Wertes als Motiv in ihren Willen aufnehmen. Besonders ein-

dringlich kann man ihnen ihre Bildungspflicht vorhalten, wenn man ihnen (in der ersten Klasse) die im schlimmsten Sinne des Worts kritische Lage des dritten Standes, dem sie selbst angehören, darlegt. Begreifen sie, daß der dritte Stand die größte Anspannung seiner Kulturkraft nötig hat, um sich selbst und, was mehr ist, die ganze Fülle der von ihm errungenen Kulturgüter zu retten, so wird jede an ihrem Teil die Verpflichtung fühlen, ihren Kulturwert nach dem Maß ihrer Kraft zu steigern. Man stelle nur mit dem größten Ernst die Bildungsarbeit der Schule unter den gewaltigen Druck einer zu entscheidender Krisis drängenden Zeit.

Will man ein einzelnes Stück Bildungsarbeit auf seinen Gesellschaftswert hin erkennen lassen, so eignet sich dazu besonders gut die Arbeit, die auf Erlangung der Darstellungsfähigkeiten (s. o.) verwandt wird. Wie leicht läßt sich doch darlegen, daß die klare, wohlgeordnete schriftliche Darstellung und die wohlklingende, wohldurchdachte mündliche Auseinandersetzung, daß die Fähigkeit, an einem Gespräch hörend und redend Anteil zu nehmen, daß die Kunst, schön zu lesen und gut zu erzählen, einen großen Wert für alle Formen des Verkehrs wie des geselligen Lebens besitzt! Auch der allgemeine Gedanke, daß ein intellektuell reiches Personenleben eine Quelle für die Bereicherung anderer, namentlich werdender Menschen und die Voraussetzung für einen ergiebigen Tauschverkehr höherer Menschen ist, geht nicht über den Gesichtskreis einer Sechzehnjährigen hinaus.

Summa: Die Schule sichert den wertvollsten Motiven der Selbstbildung ihre Wirkung, wenn sie zunächst ihre eigene bildende Arbeit von diesen Motiven beherrscht sein läßt, wenn sie zweitens namentlich den älteren Schülerinnen die Ziele dieser Arbeit klarlegt, und wenn sie drittens in der freieren Tätigkeit ihrer Schülerinnen die motivierende Kraft ihrer idealen Ziele erprobt.

Schularbeit: Hausarbeit. Vergl. das Leipziger Programm v. J. 1904, das Studien von Mitgliedern des Kollegiums zu dieser

Frage enthält. Unter die dringlichsten Fragen einer modernen Unterrichtslehre gehört die nach dem Verhältnis von Schularbeit und Hausarbeit. Sehe ich recht, so hängt eine gedeihlichere Gestaltung alles höheren Unterrichts nicht zum geringsten Teil davon ab, daß dies Verhältnis gesunder wird. Hat die Einseitigkeit, mit der man die Lehrmethoden auf Kosten der Lernmethoden fortgebildet hat, schon die Entwicklung lebendiger Kraft im Unterricht schwer geschädigt, so ist noch ungleich mehr die Ausnutzung der häuslichen Arbeit im Interesse der Entfaltung geistiger Kraft vernachlässigt. Der Kampfeslärm, der sich um die Überbürdungsfrage erhoben hat, hat die Aufmerksamkeit von der Hauptsache abgelenkt.

Der Hauptwert der häuslichen Arbeit. Sucht man den Hauptwert der häuslichen Arbeit ein für allemal in der „Übung", verweist man sie also, herbartianisch zu sprechen, auf die 5., sage 5., der Formalstufen, so hat man ihren wirklichen Hauptwert verkannt und sie zu einer Abhängigkeit von der Schularbeit verurteilt, die ihr alle Würde nimmt. Der Hauptwert, der sich allerdings erst nach und nach entfaltet, liegt, negativ gesprochen, darin, daß sie ohne die regulierende Aufsicht und Einwirkung des Lehrers geschieht, und positiv in der mit ihr gegebenen Möglichkeit zum freitätigen Arbeiten. Eine Didaktik, die ihr Absehen nicht auf eine Fülle abfragbaren Wissens, sondern auf die Erweckung lebendiger, über die Schulzeit hinaus wirkender Kraft richtet, hat das größte Interesse, eben die Gelegenheit auszunutzen, in der sich die Motive und die Kraft der Selbstbildung freier und freier auswirken können.

Diagnostischer Wert der Hausarbeit. Die Hausarbeit gibt im gewöhnlichen Verfahren den Maßstab für den Fleiß ab. Allerdings hat man oft bei der Beurteilung das mißbehagliche Gefühl, daß man eigentlich kein sicheres Urteil abzugeben vermag, weil erstens der Faktor „fremde Hilfe" nicht sicher ausgeschaltet werden kann, und weil in dem günstigen oder ungünstigen Ergebnis der selbständigen häuslichen Arbeit die Wirkungen der

beiden Komponenten, des Fleißes und der Begabung, sich nicht sicher gegeneinander abwägen lassen. In der Tat: Hört nicht alles Recht, den Fleiß aus dem Ergebnis der Hausarbeit zu beurteilen, auf, wenn z. B. auf den humanistischen Gymnasien die Übersetzungen vom Schlage des „Freund" der Mehrzahl der Schüler das Wichtigste der Präparationsarbeit abnehmen, oder wenn auf höheren Mädchenschulen etwa „das Fräulein", die Hauslehrerin, bei jeder Arbeit ihre Finger im Werke hat? Und dasselbe gilt von dem zweiten Bedenken: Wenn der Lehrer die Arbeitsweise seiner Schüler nicht so weit kennt, daß er das Arbeitsergebnis mit Sicherheit in seine Faktoren zerlegen kann, so ist jedes Urteil letztlich — eine Gewissenlosigkeit. Muß das aber so sein?

Das Nächstliegende. Um die Selbständigkeit und die Arbeitsweise unserer Schüler und Schülerinnen prüfen zu können, sind wir verpflichtet, sie öfter und nach einem sorgfältig erwogenen Plan in der Schule arbeiten zu lassen. Der diagnostische Wert solcher Arbeitsstunden in der Schule ist für einen exakten Beobachter sehr groß. Noch jetzt erinnere ich mich genau jener einzigen Stunde, in der unser Lehrer des Griechischen auf den Gedanken kam, uns aus Xenophons Anabasis ex tempore übersetzen zu lassen. Ich sehe noch die bleiche Angst auf den Gesichtern derer, die ohne „Freundes"hilfe keinen Satz herausbrachten, und das freudige Aufleuchten auf den Gesichtern der ehrlichen Arbeiter. In diesen Arbeitsstunden hat alles diagnostischen Wert: Körperhaltung, Mienenspiel, die Art, wie geschrieben, die Art, wie das Lexikon aufgeschlagen wird, usw. Da treten die Arbeitenden für den Beobachter in eine Reihe von Typen auseinander. Z. B. unterscheiden sich die, denen es möglich ist, ihre Aufmerksamkeit schnell der Aufgabe anzupassen, von denen, die viel Zeit brauchen, ehe sie konzentriert sind. Ebenso scheiden sich die leicht und die schwer Ablenkbaren. Oft genügt die bloße physiognomische Beobachtung, um den besonnenen Arbeiter, der vor der Niederschrift des ersten Wortes sorgfältig nachsinnt, von dem unbesonnenen

Kopf zu unterscheiden, der alle unfertigen Gedanken gleich hinwirft. Vor allem aber kann sich der Lehrer nun über die seiner Schüler klar werden, denen es „sauer" wird. Das Zeitmaß ihrer Arbeit, das dürftige Ergebnis, ihr gesamter Habitus während der Arbeit lassen erkennen, daß sie sich die Leistung mühsam abringen müssen. Ihnen kann dann der Lehrer auch bei mangelhaftem Ergebnis mit ruhigem Gewissen eine hohe Zensur im Fleiß erteilen.

Solche Arbeitsstunden in der Schule dürfen natürlich nicht nur ein gelegentliches Inpromptu sein. Sie müssen planmäßig abgehalten werden. Maßgebend sind dabei zwei Gesichtspunkte: 1) fordert jede neue Arbeitsform eine Prüfung der Arbeitsweise der Schüler, 2) muß bei der gleichen Arbeitsform der Fortschritt in der Arbeitsweise kontrolliert werden. Reichliche Kontrollstunden müssen z. B. in die Zeit fallen, in denen erstmalig häusliche Präparation auf Schriftstellerlektüre aufgegeben wird; denn die Präparation ist eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten Arbeitsformen.

Arbeitstechnik. Es ist m. E. wiederum eine der dringendsten Unterrichtsfragen, wie wir unseren Schülerinnen zu einer sicheren Arbeitstechnik verhelfen. Es muß mit der bisherigen Sorglosigkeit in diesem Stück grundsätzlich gebrochen werden. Vor allem hängt die Erzielung einer freieren Arbeitsweise von der Erzielung einer guten Arbeitstechnik ab. Unter Arbeitstechnik rechne ich die Gesamtheit der Maßnahmen, die zur Bewältigung einer Aufgabe nötig sind, von dem Verfahren bei der Behandlung etwa des Schreibpapiers (Randlassen u. dergl.) bis zu der Prüfung von Methoden bei der Lösung mathematischer Aufgaben. Geben wir unseren Schülerinnen eine gute Arbeitstechnik, so machen wir sie damit arbeitsfreudig; zugleich erziehen wir sie zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit. Sie werden in die Lage gebracht, sich auf sich selbst zu stellen, und machen so zugleich eine bedeutsame Schule im Wollen durch.

Die psychologischen Grundfragen. Die Lehre von der Technik der geistigen Arbeit kann sich nur auf der Kenntnis der Psychologie dieser Arbeit aufbauen; sonst kommt es nur zur Überlieferung von Kunstregeln der Routine. Soll z. B. die Technik des Auswendiglernens gewonnen werden, so kann das nur auf Grund der Psychologie des Gedächtnisses geschehen. Allerdings nicht auf Grund irgendwelcher metaphysischen, sondern nur auf Grund der experimentalen Psychologie. Die experimentale Psychologie schildert uns z. B. die verschiedenen Vorstellungstypen, den visuellen, auditiven, motorischen, in ihrem Verhalten beim Auswendiglernen; sie gibt uns das Ergebnis ihrer Beobachtungen über Behalten und Vergessen, über die Wirkungen des Tempos beim Memorieren, über den Einfluß der verschiedenen Verteilung der Wiederholungen beim Lernen usw. Vergl. Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens (Separatabdruck aus: „Die deutsche Schule", 1903. Leipzig, Klinkhardt). Auf der Unterlage dieser Untersuchungen sind dann die Grundzüge einer Technik des Memorierens zu gewinnen: z. B. kann die Norm festgestellt werden, daß das erste Durchlesen des zu memorierenden Stoffes und die ersten Wiederholungen mit der größten Aufmerksamkeit und unter der stärksten Erregung des Willens zur Einprägung und daher in langsamem Zeitmaß zu geschehen haben, daß aber dann im allgemeinen ein Accelerando eintreten darf. Ebenso muß als Norm gelten, daß bei größeren Memorieraufgaben nicht in einem Zuge, sondern unter Verteilung der notwendigen Wiederholungen auf einen größeren Zeitraum zu lernen ist. Ferner ist als Gesetz hinzustellen: Beim Lernen von sinnvollem Stoff ist das mechanische Gedächtnis durch die Mitarbeit des Denkens zu unterstützen. Oder: Abschnitte von mäßiger Ausdehnung sind nicht, wie bisher üblich, in Teilen („stücklich"), sondern als Ganze zu lernen. Vergl. die Untersuchungen von Steffens (Zeitschr. für Psychologie der Sinnesorgane. Bd. 22) und Meumann a. a. O. S. 44 f.

Aller Lernerfolg hängt ferner im wesentlichen von der Auf-

merksamkeit, d. h. von der Entstehung jenes psychischen Spannungszustandes ab, in dem die geistigen Vorgänge besondere Klarheit und Deutlichkeit, aber auch Verbindungs- und Reproduktionsfähigkeit erlangen. Als Ziel muß gelten die Erlangung einer möglichst großen Spannung der Aufmerksamkeit während des Lernens.

Bei den experimentellen Versuchen ist neuerdings durch die Beobachtung erhärtet, was der Selbstbeobachtung immer schon gewiß war, „daß alle Steigerung geistiger oder körperlicher Fertigkeiten durch Übung in letzter Linie ein Willensphänomen ist", daß wir nur in dem Maße Gewinn von fortgesetzten Übungen haben, als der Wille zum Fortschritt, die Absicht, sich zu vervollkommnen, geweckt ist (Meumann, S. 100). So entsteht mithin die Norm, daß dieser Wille zum Fortschritt erregt werde. Ich erinnere auch daran, daß bereits oben (S. 8 f.) die Denkvorgänge als Willensvorgänge dargestellt sind.

Die Denkvorgänge sind ferner begleitet und bedingt von Gefühlen. Der Erfolg der Arbeit hängt wesentlich ab von der Gefühlslage vor und während der Arbeit.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß zu den psychologischen Grundlagen einer Lehre von der geistigen Arbeit vor allem auch die Lehre von den Vorgängen der Apperzeption (s. o. S. 38 f.) und den Motiven der Bildung und Selbstbildung (s. o. S. 46 f.) gehört.

Psychagogie. Aber freilich mit der Kenntnis der psychologischen Grundlagen und der Normen einer Technik der geistigen Arbeit ist es noch nicht getan. Es gilt vor allem, die Schülerinnen zu einer Arbeit nach diesen Normen und Forderungen einzuschulen, und zwar so, daß sie auch ohne das regelnde Eingreifen des Lehrers nach diesen Normen frei tätig zu sein vermögen. Diese Einschulung ist teils Sache technischer Einübung, dem besseren Teile nach aber Sache einer Psychagogie, die bemüht ist, die Seele der Schülerinnen so zu disponieren, daß sie auch außerhalb der Schule, im Hause und nach dem Austritt aus der Schule im Leben, nicht nur Lust

und Kraft, sondern auch die intellektuelle Geschicklichkeit zur geistigen Arbeit besitzen.

Emanzipation der Schülerinnen von der Schule. Diese Forderung ist oben (S. 32 f.) begründet worden. Die Probe darauf, wieweit diese Emanzipation geglückt ist, geben die häuslichen Arbeiten. Sollen die häuslichen Arbeiten aber wirklich freie Arbeiten werden, so müssen eben alle Arbeitsformen in der Schule so eingeübt werden, daß die fremde Hilfe entbehrt werden kann und das Ehrgefühl der Schülerinnen gegen jede ihnen angebotene Beihilfe erregt werden darf. Werden die Hausarbeiten so durch die Schule methodisch vorbereitet, so können sie dem höchsten Bildungsziel, Entwicklung freitätiger Geisteskraft, dienstbar gemacht werden, und zwar, ohne daß die Klage wegen Überbürdung erneute Berechtigung gewinnt. Nur daß keine Arbeitsform in der häuslichen Arbeit verlangt wird, die nicht vorher gründlich in der Schule eingeübt worden ist.

Schularbeit: Hausarbeit. Ich sage noch einmal: Dies Verhältnis muß einer gründlichen Revision unterzogen werden. Die Hausarbeit muß mehr in die Schule und die Schularbeit mehr in das Haus hineingenommen werden. Die Arbeitsstunden in der Schule haben ihr doppeltes Recht: Sie haben erstens einen hohen diagnostischen Wert, und zweitens bereiten sie eine selbständigere Arbeitsweise im Hause vor. Die häuslichen Arbeitsstunden aber werden in gewissem Sinne Schulstunden, insofern sich in ihnen, wie es oben gezeigt ist, der Bildungstrieb der Schülerinnen in höheren Formen betätigen kann.

Wie unsere Schülerinnen in den obersten Klassen auswendig lernen sollen. Zunächst: mit Freude, und zwar einer Freude, die nicht nur aus der Erkenntnis der Werte der zu memorierenden Stoffe, sondern auch aus der Tätigkeit des Auswendiglernens selbst entspringt. Vielfach fehlt die letztere Freude ganz, und das Memorieren gilt nur als das üble, leider unvermeidliche Mittel zur Aneignung der wertvollen Stoffe; das Memorieren ge-

schieht meist, ohne von einem lustvollen Tätigkeits- und Kraftgefühl begleitet zu sein, und gilt obenein als eine niedere Form der Geistestätigkeit.

Zu zweit möchte man wünschen, das Memorieren geschehe mit einer sicheren Technik und daher auch mit einer gegen die Memorierarbeit der Mittel- und Unterklassen stark auffallenden Zeit- und Kraftersparnis. Statt dessen wird vielfach „so hingelernt", ohne planmäßige Verwendung der Gedächtnismittel, daher auch mit großem Zeit- und Kraftaufwand.

Vor allem aber ist der Wunsch berechtigt, unsere ältesten Schülerinnen möchten die Kunst gelernt haben, die Energie zum Auswendiglernen in sich zu erregen und zu erhalten. Die Langsamkeit, mit der sie oft ihre Aufmerksamkeit der Memorieraufgabe anpassen, und die starke Ablenkbarkeit während der Arbeit, die sich teils aus geringer Konzentrationsfähigkeit, teils aus geringer Hemmungsenergie erklärt, beweisen, daß sie in dieser Kunst noch nicht weit gediehen sind.

Endlich erscheint auch nicht zuviel gefordert, wenn man von ihnen die Beachtung der vornehmsten Grundsätze der Arbeitshygiene bei der Auswahl der Zeit für das Memorieren, bei der Ausdehnung der Arbeit usw. beachtet sehen möchte. Wie viele aber disponieren so über ihre Arbeitszeit, daß die größte Wirkung bei dem geringsten Kraftverbrauch erreicht wird?

Wege zum Ziele. Wiederholt ist bereits davon die Rede gewesen, daß es die Bildungs- und Selbstbildungsarbeit fördert, wenn die Reflexion dessen, der gebildet wird oder sich selbst bildet, auf die Art und den Wert der formalen geistigen Tätigkeiten gelenkt wird. So werden unsere Schülerinnen in den obersten Klassen unzweifelhaft der Gedächtnisarbeit ein erhöhtes Interesse zuwenden, wenn sie den Wert derselben innerhalb des Systems der geistigen Funktionen erkannt haben.

Ebenso wird ein starker Antrieb für die Gedächtnisarbeit von der Erkenntnis ausgehn, daß die Kraft des Gedächtnisses einer

außerordentlichen Steigerung fähig ist. Gesteigert wird dieser Antrieb noch, wenn die Schülerinnen in den Besitz der Gedächtnismittel gesetzt werden; sie gewinnen so die Freude an der Technik ihrer Gedächtnisarbeit; damit zugleich die Freude an der Ökonomie des Lernens; sie werden empfindlich dagegen, wenn sie mit unnötigen Kosten auswendig lernen. Naturgemäß gewöhnen sie sich auch daran, die arbeitshygienischen Forderungen zu beachten, vor allem dem Grundsatz gerecht zu werden: „Volle Ausnutzung der Arbeitskraft in tunlichst kurzer Zeit." Kommt dann noch die durch Gewöhnung gewonnene Fähigkeit hinzu, die Energie zum Auswendiglernen kräftig zu erregen und zu erhalten, so kann weder die Freude am Lernen noch der Erfolg ausbleiben.

„Kultur der Aufmerksamkeit". Mit Recht behauptet Meumann (a. a. O. S. 90), daß das Lernen in der Klasse eines der besten Mittel zur Erzielung einer größeren Konzentration sei, und daß die praktische Anleitung zu Gedächtnisübungen deshalb Klassenarbeit sein muß. Anderseits kann das Lernen in der Klasse in erster Linie doch nur darauf abzwecken, die Schülerin für die Konzentration bei der Hausarbeit zu befähigen. Es entspricht auch dem psychologischen Gesetz der Gewöhnung, daß die hohe Aufmerksamkeitsspannung bei der Klassenarbeit um so leichter auch bei der Hausarbeit eintritt, je mehr die Schülerin in der Klasse auf die schnelle Einstellung der Aufmerksamkeit, die willkürliche Erregung und Erhaltung der geistigen Energie eingeübt ist, und je mehr die Lage bei der Lernarbeit im Hause der Lage bei der Arbeit in der Schule gleich ist. Ziel für den einübenden Lehrer muß daher sein, daß er seine eigene Tätigkeit beim Lernenlassen nach und nach zurücktreten und die Schülerinnen sich selbst regulieren und kontrollieren läßt. So wird er z. B. zunächst zwar das Lerntempo regeln und dafür sorgen, daß anfangs „langsam und genau", dann aber mit zunehmender Geschwindigkeit gelernt werde; darauf wird er die Schülerinnen aber die Zeitmaße selbst finden lassen und nur kontrollieren. Selbstverständlich muß der Lehrer sich auch

durch Umfrage überzeugen, ob seine Schülerinnen daheim die unbedingt erforderliche Arbeitsgelegenheit haben, damit nicht etwa ein Arbeiten unter allerhand zerstreuenden Einflüssen die von der Schule angestrebte Pflege und Entwicklung der Aufmerksamkeit unwirksam macht. — Die Schülerinnen selbst werden alles Interesse daran haben, zu Hause so zu lernen wie in der Schule, weil ihnen schon der Zeitverlust bei etwaigem unmethodischen Lernen eine kräftige Mahnung wird.

Rationelles Lernen. Soll vernünftig gelernt werden, muß die Schule die Schülerinnen mit den „Gedächtnismitteln" praktisch und schließlich auch theoretisch vertraut machen. Da ist z. B. im Interesse eines technisch richtigen und sparsamen Lernens die Übung des visuellen Gedächtnisses zu fordern. Die deutsche, namentlich aber die französische Rechtschreibung gibt Gelegenheit zu solchen Übungen und fordert sie. Soll nun die visuelle Gedächtnishilfe ausgenützt werden, so genügt der Befehl: „Seht euch das Wort genau an!" nicht. Die Schülerinnen müssen vielmehr auf folgende Tätigkeitsreihe eingeschult werden: Genaues Fixieren des Wortbildes, Vorstellen des Wortbildes bei geschlossenen Augen, Abbuchstabieren von dem vorgestellten Wortbilde, Vergleichen mit dem wirklichen Wortbilde. Bei der ausgesprochenen Fähigkeit zum visuellen Denken, die der Jugend überhaupt, besonders aber den Mädchen eigen ist, dürfte dieses Verfahren sicher zu guten Ergebnissen führen. Überhaupt: Wenn die visuelle Begabung der Jugend in eine planmäßige Schulung genommen wird, wenn der Zeichenunterricht (mit der Pflege des Gedächtniszeichens), der geographische Unterricht (mit der Einprägung des Kartenbildes), der deutsche Unterricht (mit der Pflege des Phantasieschauens), der Rechenunterricht (mit der Schulung des visuellen Zahlengedächtnisses) und aller orthographische Unterricht dahin zusammenwirken, daß die Fähigkeit, Gesehenes anschaulich vorzustellen und dauernde, bestimmte, reiche Gesichtserinnerungen zu reproduzieren, entwickelt wird, so kann damit Großes für die Gesamtkultur des Geistes ge-

leistet werden. Daß man der Jugend reiche und schöne und viele Anschauungen biete, das ist die nun schon trivial gewordene Elementarforderung der modernen Unterrichtslehre. Wird aber die Fähigkeit, das Geschaute vorstellend zu reproduzieren und dauernd zu behalten, nicht geübt, so gerät der Geist der Lernenden in eine sklavische Abhängigkeit von der realen Gegenwart des Anschaubaren, und außerdem gewinnt er nicht den Reichtum an Vorstellungen, ohne den die Phantasie ihre synthetische Schöpferarbeit nicht zu leisten vermag.

Ebenso wie das visuelle Gedächtnis besonderer Übung bedarf, ebenso natürlich auch das akustische und motorische Gedächtnis. Hier nur ein Wort noch über eine Art von Gedächtnisleistung, die leider auf den Schulen im allgemeinen zu wenig gepflegt wird: die Reproduktion auf Grund des unmittelbaren Behaltens, d. h. die Reproduktion, bei der sich zwischen den primären Eindruck und die Wiedergabe nichts als die auf die Einprägung des einmal Gehörten verwandte Geistestätigkeit einschiebt. Vergl. Meumann, a. a. O. S. 60 f. Die mangelnde Übung im unmittelbaren Behalten zeigt sich z. B. in peinlicher Weise beim Diktat, wo die Nachgiebigkeit des Lehrers leicht die unausstehliche Bitte um immer erneutes Wiederholen zur Folge hat; ebenso beim Kopfrechnen, wo die Aufgabe oder die Ergebnisse der Teilrechnungen nicht behalten werden. Energisches und stetiges Dringen auf größtmögliche Aufmerksamkeitsspannung, planmäßiges Fortschreiten von kürzeren zu längeren, von leichter zu schwerer behältlichen Reihen erzielen hier bedeutende Fortschritte in relativ kurzer Zeit. Die Schülerinnen haben bald Freude an der zunehmenden Vergrößerung ihrer Kraft im Behalten.

Als schwerste Aufgabe, die dem Unterricht im Gebiet der Technik des Auswendiglernens gesteckt ist, muß die Einübung der Schülerinnen im sinngemäßen Memorieren gelten. Die Frage ist: Wie bringen wir unsere Schülerinnen dazu, auch zu Hause und ohne die vorbereitende Tätigkeit der Schule die Arbeit des mechanischen Lernens durch Denktätigkeit zu unterstützen? Es handelt

sich nicht um jene Unterstützung, die das mechanische Lernen ganz von selbst bei einem sinnvollen und nach seinem Sinn verstandenen Stoff erfährt; auch nicht um die Steigerung dieser Unterstützung bei tiefer Erfassung und bei starker Miterregung des Gefühls. Vielmehr handelt es sich um die Denkvorgänge, die dem Auswendiglernen unmittelbar dienen sollen. In dieser Denktätigkeit wird aus der Summe dessen, was zur Erklärung des zu memorierenden Stoffs gesagt ist, eine scharf begrenzte Anzahl von Vorstellungen herausgehoben und dem Lernvorgang dienstbar gemacht. Dies Herausheben ist um so nötiger, als die Memorierarbeit unter einem Zuviel von andrängenden Vorstellungen leidet. Sind dann diese Vorstellungen, die beim Memorieren helfen sollen, herausgehoben, so ist die weitere wichtige Frage zu erledigen: An welchen Stellen der mechanischen Memorierarbeit sollen diese Vorstellungen ablaufen? Sie müssen ihren bestimmten Ort erhalten, damit sie nicht den Ablauf der mechanisch zu assoziierenden Wortfolgen störend unterbrechen. Nehmen wir als Beispiel die 2. Strophe von „Des Sängers Fluch". Zunächst der Übergang von der 1. Strophe. Der der Einprägung des Übergangs nützliche Gedanke ist: Str. 1 — Schauplatz (das Schloß); Str. 2 — Hauptperson (Besitzer des Schlosses). Übergangswort: Das auf Str. 1 zurückgreifende „Dort". Nun der Bau der Strophe: Erste Hälfte — Charakteristik des Königs; zweite Hälfte — Begründung („Denn"). In der 2. an sich wegen des ins Ohr fallenden Parallelismus so leicht erlernbaren Hälfte macht bei rein mechanischem Lernen die Abfolge der vier Sätze Schwierigkeit; die Schwierigkeit wird durch den Gedanken gehoben, daß die Reihe „sinnt — blickt — spricht — schreibt" sinnvoll aufgebaut ist, insofern als das Tun des Königs sich immer mehr veräußert.

Diese drei Gedanken sollen den Memoriervorgang unterstützen. Der Ort für den ersten ist die Pause zwischen der 1. und 2. Strophe; der für den zweiten die Pause zwischen der 1. und 2. Hälfte; der für den dritten entweder auch die letztere Pause oder die kleinen Pausen zwischen den vier Aussagen.

Der Schule fällt bei dieser Art des Memorierens eine doppelte Aufgabe zu: 1. muß sie so lange die Schülerinnen im Auffinden der verstandesmäßigen Gedächtnishilfen unterstützen, bis sie selbst diese Hilfen aufzufinden vermögen; 2. muß sie auch die Schülerinnen in dem Memorieren nach dieser Methode in der Klasse so weit führen, daß ihnen der Wechsel zwischen Verstandes- und Gedächtnistätigkeit geläufig wird. Erkennen die Schülerinnen nur erst den Vorteil, den diese Lernweise namentlich für das dauernde Behalten vor dem „Ochsen" voraus hat, so werden sie beim Suchen nach Hilfen findig und in der Regelung des Vorstellungsablaufs geschickt.

Zur Technik des Einübens. Besser als die Technik des Einprägens ist im gegenwärtigen Schulbetrieb die Technik des Einübens ausgebildet. Namentlich ist der neusprachliche Unterricht darauf bedacht gewesen, für die häusliche Arbeit den Schülerinnen mannigfaltige, praktische, auch der Förderung der Selbsttätigkeit entsprechende Arbeitsweisen an die Hand zu geben. Sorgfältige Abschriften, Herausschreiben der Vokabeln, Bildung und Beantwortung von Fragen, Umformungen grammatischer und stilistischer Art, freiere Verwendungen in Aufsatzform dienen dazu, den Schüler in häuslicher Arbeit die Orthographie, die Grammatik und den Sprachstoff einüben zu lassen. Ich empfehle nur noch zwei Arbeitsweisen besonders um ihres allgemeinen formalen Wertes willen: Das Kopfdiktat auf Grund des unmittelbaren Behaltens und das Rückübersetzen; jenes erfolgt so, daß die Schülerin einen Satz oder Satzteil liest, dann sofort niederschreibt und nach Vergleichung mit dem Text korrigiert. Das Rückübersetzen aber ist darum besonders wertvoll, weil es die Schülerin in einer Arbeitsweise übt, die in einem System der häuslichen Arbeiten überhaupt von großem Wert ist — in der Selbstkorrektur. Die Fähigkeit der Selbstkorrektur ist ein sehr wichtiges Stück der Selbständigkeit im geistigen Handeln, die die Schule anzustreben hat. Beim Rückübersetzen aber ist die Selbstkorrektur darum leicht, weil das Vergleichen mit einem sicheren Maßstab möglich ist.

Zur Technik der Beobachtung. Im System der häuslichen Arbeiten ist die Beobachtung, wie sie die beschreibenden Naturwissenschaften fordern, eine der vornehmsten Arbeitsformen. Ich verweise auf das Leipziger Programm von 1902, S. 21 f. und das Programm von 1903, S. 22—24 (Ehrmann: Zur Biologie im naturkundlichen Unterricht). Voraussetzung für ein gedeihliches Beobachten ist, daß der Lehrer auf Schulspaziergängen, im Hause, im Hofe, im Schulgarten, vor allem auch am Aquarium und Terrarium seine Schülerinnen auf das Beobachten eingeschult hat und ihnen für ihre eigenen Beobachtungen Anleitung erteilt.

Hausarbeit im Rechnen. Der Rechenunterricht ist insofern ein besonders glückliches Fach, als sich bei ihm die Schularbeit, methodisch angesehen, am leichtesten in die Hausarbeit fortsetzen läßt. Der Unterricht entwickelt das Rechenverfahren und beginnt alsbald mit der Übung des Verfahrens, die Hausarbeit setzt diese Übung fort. Wenn nun gleichwohl oft die häusliche Arbeit im Rechnen erfolgarm und lustlos ist, so liegt das nicht selten daran, daß der Unterricht nicht zur Besonnenheit erzogen hat. Namentlich das Mädchen neigt zum Drauflosrechnen, zu einem Anfangen ohne Prüfung der Art und des gesamten Gangs der Arbeit. Soll die häusliche Arbeit erfolgreich sein, so muß die Schule das Erwägen und Prüfen des Rechenfalls und das besonnene Fortschreiten bei der Lösung zur Gewohnheit machen. Wenn es nötig ist, muß der „Gang" der Auflösung in bestimmte Denkschritte zerlegt werden, die die Schülerin mit dem Bewußtsein ihrer Bedeutung für die Rechnung, und zwar in spontaner Bewegung tun lernt. Vergl. die Studie von Scheibner im Leipziger Programm von 1903: „Kopfrechnen mit Vorteilen". — Auch als das klassische Gebiet der Selbstbefragung muß das Rechnen in der häuslichen Arbeit zu seinem Recht kommen. Es sind nicht nur die mathematischen Köpfe, die Freude an der Bildung von Aufgaben empfinden. Auch den minder Begabten spricht die „Schön-

heit" des Zahlensystems an, wenn sie etwa eine methodisch angelegte Aufgabenfolge fortführen. Ein großer Gewinn aber für die gesamte Ausbildung unserer Schülerinnen ist es, wenn sie lernen, Sachverhältnisse des Lebens rechnerisch zu erfassen und ihre Auffassung durch Bilden und Lösen von Aufgaben zu bekunden. Vergl. das Leipziger Programm v. J. 1902, S. 9 f.

Häusliche Lektüre. Vergl. oben S. 32 f. und S. 36 f. Die entscheidende Frage ist auch hier, wie der Unterricht in der Klasse gestaltet werden muß, damit seine Formen auf die häusliche Arbeit übertragen werden. Wichtig sind dabei zunächst die Formen selbst, dann aber die Übungen, die die Schülerinnen zur selbsttätigen Anwendung dieser Formen führen. Es sei mir gestattet, hier durch die Wiedergabe eines Abschnitts aus dem Leipziger Programm von 1902 einen Einblick in meine Unterrichtspraxis zu gewähren.

Ein Gebiet, auf dem die Selbstbefragung den schönsten Spielraum hat, und wo die Selbstbefragung der Schülerinnen dem Lehrer die halbe Fragearbeit erspart und für die andere Hälfte die besten Richtlinien gibt, ist die Behandlung des deutschen Dramas. Aus der Behandlung des „Wallenstein" in der 1. Klasse teile ich zunächst einige Themen mit, welche die Schülerinnen auf Grund häuslicher Lektüre des „Wallenstein" vor der Durchnahme des Aufzugs selbst gestellt haben. Diese Themen zeigen die Blickrichtungen an, in denen sich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen bewegt hat. Ich gebe sie in der Fassung der Schülerinnen, wobei sich natürlich von selbst versteht, daß im sprachlichen Ausdruck der Einfluß der Unterrichtssprache des Lehrers spürbar wird. Die Reihenfolge ist gleichfalls nicht verändert, da die Schülerinnen ausdrücklich aufgefordert waren, Themen zu nennen, die ihnen gerade einfielen. Zum 1. Aufzuge von „Wallensteins Tod":

Der Höhepunkt des Aufzugs in Szene 5. — Der Ausgangspunkt der Handlung: Wallenstein erfährt Sesins Gefangennahme. — Der ganze Aufzug gehört zur Haupthandlung. — Wallenstein verliert zum ersten Male seine Fassung. — Überraschungen im Aufzuge. — Be-

deutung des Auftretens der Gräfin Terzky. — Bewegungslinie des 1. Aufzugs. — Wallenstein im Zwiespalt mit sich. — Die Szene zwischen Wallenstein und Wrangel eine Wortkampfszene. — Wallensteins Sternenkunde und die Ereignisse. — Wallensteins Charakter nach Szene 4. — Wandeln sich die Charaktere im Aufzug? — Das Charakteristische des Monologs. — Das Tempo der Handlung. — Die Versuche der Gräfin Terzky, Wallenstein zur Tat zu bestimmen (Szene 7). — Wallenstein, der Diplomat, von Wrangel in die Enge getrieben. — Die rhetorische Gewandtheit des Grafen Wrangel. — Die 5. Szene als Dialogszene. — Gräfin Terzky als Intrigantin. — Wallenstein das Geschöpf seiner Geschöpfe. — Wallenstein, der Zauderer. — Die Sternenstunde ist gekommen! — Illo derselbe wie früher. — Die Bedeutung von Max ens Nichterscheinen in Szene 7. — Wie Wallenstein ein Verräter wird. — Kann man Wallenstein durch die Umstände ganz entschuldigen? (Vergl. Prolog) usw.

Ohne erhebliche Schwierigkeiten gewöhnen sich die Schülerinnen an das Verändern der Themen durch Erweiterung, durch Verengerung, durch Hinzufügung von Ähnlichem, von Gegensätzlichem, durch Fortführung usw. Ich gebe wieder eine Reihe von Beispielen, die nach dem Abschluß der Lektüre von „Wallensteins Tod" von den Schülerinnen aufgestellt sind:

1) Die Bedeutung der Schriftstücke in „Wallensteins Tod" und in „Maria Stuart". — Thekla, die Heldin der Nebenhandlung im „Wallenstein", und Natalie, die Heldin der Nebenhandlung im „Prinzen von Homburg". (Ein Vergleich.) — Der Charakter Wallensteins, verglichen mit dem Charakter Hamlets. — Jessika („Kaufmann von Venedig") und Thekla in ihrem Verhältnis zu ihren Vätern. — Vergleich zwischen Wallenstein und Napoleon I. — Wie bringt Schiller seinen Wallenstein und Hauff seinen Ullrich im „Lichtenstein" unseren Herzen näher? — Vorahnungen im „Wallenstein" und im Nibelungenliede. — Kampf zwischen Pflicht und Neigung im „Wallenstein" und im „Cid". — Bilder im „Wallenstein", im „Prinzen von Homburg" und im „Kaufmann von Venedig". — Talbot (in der „Maria Stuart") und Max als Warner. — Die Festgelage im „Wallenstein" und im „Macbeth" usw.

2) Wallenstein, der Undankbare, erliegt den Streichen des Undankes. (Womit man sündigt, wird man bestraft.) — Wallensteins Stellung zu seiner Familie, den Generalen, dem Kaiser. — Max, der geistige Sohn Wallensteins und der leibliche Sohn Oktavios. — Wallenstein, der Politiker, im politischen Kreise und Wallenstein, der Politiker, in seiner Familie. — Theklas Liebe zu Max und Theklas Liebe zu

den Ihrigen. — Der Abfall Marens von Wallenstein, verglichen mit dem Abfall der anderen Generale. — Die drei Frauen im Wallenstein nach ihrer Stellung zu dem Helden des Stücks. — Der Abfall (die Untreue) der Soldaten, der Generale Wallensteins. — Wallenstein, der Ehrgeizige, ein Opfer des Ehrgeizes. — Schiller, ein Meister des Aufbaus usw.

Man sieht bei den Beispielen unter 1) deutlich in den Denkvorgang hinein, der zur Veränderung der Themen geführt hat; namentlich fallen die Themen mit Parallele auf. Ohne irgend darauf eingeschult zu sein, lieben es die Schülerinnen, zwischen den ihnen bekannten Dramen der Schullektüre sowie der von der Schule beaufsichtigten und der freien Privatlektüre Verbindungen zu suchen. Daß dieses Hin- und Hergehen der Gedanken auf den Geist sehr freimachend wirkt, dürfte klar sein.

Ebenso kann man bei der 2. Gruppe den Denkvorgang verfolgen. Hier wird das Erweiternde innerhalb der Wallensteinlektüre selbst gefunden. Die Themenbildung führt zu einer Fülle sinnvoller Beziehungen, die sich leicht zu einem reichen Gewebe von Beziehungen verknüpfen lassen.

Das Mittel, die Schülerinnen zu solcher Themenstellung anzuregen, ist einfach. Man lehrt die Schülerinnen, auf die unterrichtliche Arbeit des Lehrers zu achten, indem man am Ende der Bearbeitung unterrichtlicher Einheiten die Gesichtspunkte, auf die man geachtet hat, immer wieder von ihnen auffinden und bestimmen läßt. Solche Gesichtspunkte sind z. B. die Verzweigung von Haupt- und Nebenhandlung, die Bewegungslinie der einzelnen Handlung, die wichtigsten Punkte der Bewegungslinie, die Charaktere usw. Die Erweiterungen der Themen ergeben sich mühelos von selbst, weil sich die Schülerinnen ohne sonderliche Mühe in das Bilden von Reihen, von Gegensätzen, überhaupt in das Auffinden von Beziehungen hineinfinden.

Wenn ich mich nicht sehr täusche, so ist dies Formulieren von Themen den Schülerinnen ein ernstes Spiel, nicht ein schweres Stück Arbeit. Der Eifer der Schülerinnen zwingt meist zu einem sehr

lebhaften Zeitmaß im Unterricht; der Wettbewerb ist ohne Drängen und Treiben des Lehrers sehr rege.

Doch man wird sagen, daß mit solcher freien Frage- und Themenstellung etwas für die Erziehung zur Selbsttätigkeit geschehen ist, aber nur eben etwas. Das Wichtigere ist natürlich die Selbsttätigkeit in der Beantwortung solcher Fragen und der Behandlung solcher Themen. Das Verfahren, zu dieser Form der Selbsttätigkeit hinzuführen, ist wieder dasselbe wie bisher: der Lehrer macht sein eigenes Verfahren den Schülerinnen durchsichtig und gewöhnt sie, nach seinem eigenen Verfahren die Frage anzugreifen. Ich nehme ein Beispiel aus der laufenden Arbeit der ersten Klasse: Sehr oft wirkt im Drama eine Nachricht entscheidend auf den Gang der Handlung ein; durch das Verfahren des Lehrers ist die Schülerin gewöhnt, beim Nachdenken über eine solche Nachricht schnell folgende Reihen einzelner Fragen zu durchlaufen und die gerade wichtigen Fragen dann zu beantworten: „Welches ist die Seelenverfassung des Benachrichtigten vor dem Empfang der Nachricht?" „Durch welche Vermittlung wird die Nachricht überbracht?" „Erfährt der Empfänger die Nachricht langsam oder schnell, mit einem Mal oder nach und nach?" „Welches ist der Inhalt der Nachricht?" „Was bedeutet sie demnach für den Empfänger?" „Welchen Eindruck ruft sie hervor?" „Welches sind die weiteren Wirkungen?" Diese Fragenfolge gibt den Denkweg an. Sie ist leicht zu merken, weil sie genetisch angelegt ist. Man fürchte das Schematische nicht, da die Schülerinnen sich bald gewöhnen, die unwichtigen Fragen auszulassen, eventuell auch einmal am Ende oder in der Mitte anzufangen.

Eine Aufgabe, die zu lösen den Schülerinnen zunächst etwas schwer fällt, ist das Auffinden des Szenen- oder Aktaufrisses, des Aufbaus der Handlung. Würde man ihnen hier die Selbstbefragung nach dem üblichen Schema: „Wieweit reicht der erste Teil? Wieweit der zweite?" empfehlen, so würde der Aufriß, nach dem der Dichter die Szene entworfen hat, meist nicht gefunden

werden. Anders, wenn man den Schülerinnen empfiehlt, zunächst unbekümmert in die Szene hineinzulesen, beim Lesen aber die Punkte anzumerken, an denen eine Wende des Gesprächs, eine entscheidende Tatsache, ein Höhepunkt usw. eintritt, und danach die Gliederung zu bestimmen.

Eine der schwierigsten Aufgaben des Unterrichts ist die Charakteristik bedeutender Personen. Hat der Lehrer indes selbst eine sichere Technik und läßt er die Schülerinnen auf seine Technik merken, so wird, soweit ich beobachtet habe, das Charakterisieren eine Aufgabe, welche die Schülerinnen in gemeinsamer oder einzelner Denkarbeit gern und gut lösen. Nehmen wir an, das gesamte Material einer Charakteristik läge vor, so ist das Verfahren folgendes: Die Schülerin beginnt mit der ersten Stelle, an der etwas die Person Charakterisierendes zu finden ist. Durch die Gewöhnung des Unterrichts ist der Blick bereits für das geschärft, was charakteristisch sein kann: die Haltung, die Bewegung, das Mienenspiel, die Worte, die Taten, das Verhältnis der zu charakterisierenden Person zu anderen und anderer zu ihr. Das Charaktermerkmal wird sodann herausgestellt; doch erst nach der Prüfung der Frage, ob wirklich ein sicherer Schluß auf den Charakter gezogen werden darf, ob nicht vielleicht die Absichtlichkeit, mit der die Person spricht und handelt, auf Heuchelei schließen läßt. Vergl. Maria Stuart. Zum ersten Merkmal wird das zweite, zu den beiden ersten wird das dritte gefügt; dabei wird erwogen, wie das Verhältnis der später gefundenen Merkmale zu den früheren ist (Gleichheit, Verwandtschaft usw.). Das Auftreten eines scheinbar widersprechenden Merkmals führt zu erneuter Erwägung. Schließlich werden die so gefundenen Gruppen von Eigenschaften zueinander in Beziehung gesetzt. Das Verfahren ist wiederum in einem gewissen Sinne genetisch, insofern dem Dichter nachgezeichnet wird.

Die selbsttätige Denkarbeit behält natürlich so lange etwas Steifes, als die Schülerin bei der Behandlung einer Aufgabe, z. B. aus

der dramatischen Lektüre, reflektierend auf eine Fragenreihe, die ihr die Denkrichtungen angibt, hinschaut. Aber dies Stadium muß durchgemacht werden. Allgemach indes wird unabsichtlich nach den in den Fragen enthaltenen Gesichtspunkten gedacht. Stehen z. B. Monologe zur Behandlung, so müssen allerdings die Schülerinnen längere Zeit angehalten werden, Fragen wie die folgenden zu erwägen, die dieser Tage von Schülerinnen zusammengestellt wurden: „Welches sind die Themen des Monologs?" „Welche Wirkung übt er auf die sprechende Person, auf den Zuschauer, auf den Gang der Handlung aus?" „In welcher Situation, aus welcher Stimmung wird er gehalten?" „Welches ist das Stimmungsleben des Monologs?" „Enthält er wahre oder falsche Gedanken?" „Zeigt sich der Sprechende im Monolog wie im Dialog?" „Ist der Monolog mehr episch oder mehr lyrisch oder dramatisch?" usw. Nach und nach werden ihnen aber die Fragen von selbst bei der Lektüre auftauchen und dann während oder nach der Lektüre Antwort finden.

Die **Fragenreihen**, wie sie im obigen aufgestellt sind, bezeichnen die Etappen des Denkwegs; durch sie wird die Gesamtarbeit in Teilarbeit aufgelöst; die Fragen geben die Teilziele der Arbeit an. Es bleibt nun noch zu erwägen, wie die Schülerinnen zu spontaner Denkbewegung auf die Teilziele hin gebildet werden können; denn meist werden jene Fragen nicht mit einem Gedanken, sondern nur mit Gedankenreihen beantwortet werden müssen. Schiebt man die Schülerinnen stets durch Einzelfragen vorwärts, so lernen sie eben nicht, sich selbst zu bewegen, sondern stocken bei jedem Denkschritt. Leicht ist die Vorwärtsbewegung bei Themen, die ein Werden in deutlich abgesetzter Gliederung betreffen. Hier drängt die Entwicklung der Ereignisse vorwärts. Anders bei logischen Entwicklungen. Der Grund für das Stocken liegt vor allem darin, daß die antwortende Schülerin den Gehalt der von ihr gegebenen Einzelantwort nicht auf die Momente hin prüft, die weitere Gedankenentwicklung ermöglichen und fordern. Will

man zum Fortspinnen der Gedanken anleiten, so empfehle ich folgendes Verfahren. Man läßt bei der Besprechung einer Szene von einer Schülerin ein Thema aufstellen, dessen Besprechung ihr von Interesse ist. Sie selbst beginnt die Besprechung, alle anderen Schülerinnen aber werden aufgefordert, die ausgesprochenen Gedanken fortzuführen. Es entsteht so ein freies Gespräch, bei dem der Lehrer nichts zu tun hat, als die Fragen gleichmäßig zu verteilen und die Unterredung vor Abschweifungen zu bewahren. Gelegentlich mischt er sich mit einer Bemerkung ein, weniger als Lehrer, mehr als Mitunterredner. Die Gefahr eines Hin- und Herredens wird dann vermieden, wenn man darauf dringt, daß die später Sprechende in ihrer Bemerkung deutlich Beziehung auf die Äußerungen der früher Sprechenden nimmt. Das Unterrichtsverfahren ahmt hier die Naturform der Unterhaltung nach und sucht sie zu einer Kunstform zu veredeln. Leitgedanke ist dabei das bekannte Wort, daß das Geheimnis einer guten Konversation — gut hören ist. Ich darf gestehen, daß ich selbst den Reiz des Unterrichtens kaum je lebhafter empfinde, als wenn ich als Zuhörer den Gang einer solchen Unterredung verfolge. Sieht man doch oft, wie sich Gedanke an Gedanken entzündet; nicht selten auch, wie sich sinnvolle Gedankenreihen entwickeln. Am lebhaftesten wird der Dialog, wenn er sich dialektisch gestaltet, wenn Meinung auf Meinung stößt und ein Meinungsstreit entsteht, der zu einer kleinen, oft sehr charakteristischen Parteibildung führt. Als Beispiel einer sinnvollen Gedankenreihe gebe ich einige unter sich zusammenhängende Bemerkungen zu „Wallensteins Tod" III, 4. (Anfang):

1. Schülerin: Wallenstein ist im Irrtum über Buttler. — 2. Schülerin: Als Wallenstein Buttler nicht traute, war er ihm treu ergeben; jetzt, wo er ihm traut, ist Buttler von ihm abgefallen. — 3. Schülerin: Dem Buttler traute Wallenstein früher nicht, obwohl ihm zu trauen war; dem Oktavio traute er, obwohl ihm nicht zu trauen war. — 4. Schülerin: Wir erkennen (also), daß Wallenstein ein schlechter Menschenkenner ist.

Zu lebhaftem Meinungsaustausch führte z. B. die Frage, ob Theklas freiwilliger Tod mit ihrem sonstigen Charakter zu vereinen sei.

Eine natürliche Frucht dieser Unterredungen besteht darin, daß nun auch die einzelne Schülerin lernt, von Gedanken zu Gedanken ohne den Befehl der Lehrerfrage fortzuschreiten.

Ich bemerke noch, daß die Schülerinnen der ersten Klasse früher nicht nach den didaktischen Grundsätzen unterrichtet waren, nach denen ich dann mit ihnen verfuhr. Sind aber die bisher skizzierten Anschauungen richtig, so muß der Unterricht bereits am ersten Schultage auf die Ziele der von mir geforderten Geistesschulung eingestellt werden. Vergl. das Leipziger Programm von 1902, S. 7 f.

Privatlektüre. Klassenlektüre, „häusliche" Lektüre und Privatlektüre müssen inhaltlich und formal, stofflich und methodisch in die engste Beziehung zueinander gesetzt werden. Das Stoffgebiet der Klassenlektüre sind in den unteren und mittleren Klassen die wertvollsten Stücke des Lesebuchs; die freiere häusliche Arbeit hat ihr Gebiet in den mehr ergänzenden Stoffen; für die Privatlektüre endlich sind Bücher auszusuchen, die zu den Lesebuchstoffen oder zu dem sonstigen Fachunterricht unterrichtlich ausbeutbare verwandtschaftliche Beziehungen besitzen. Vor Beginn der gesamten Unterrichtsarbeit hat der Deutschlehrer die Gedanken- und Stoffkreise, die er behandeln will, festgelegt und die Lesestücke ausgewählt, die im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit stehen sollen, sowie die, denen er eine mehr peripherische Stellung zu geben beabsichtigt. Nach dem Anfang des Unterrichts verteilt er die Bücher für die Privatlektüre und gibt, falls nicht bereits in den früheren Klassen die Lesekunst geübt ist, einige allgemeine Winke über das Lesen. Jedem Buche ist ein Zettel eingeklebt, auf dem die Gesichtspunkte vermerkt sind, die bei der Lektüre besonders beachtet werden sollen; die Bücher kreisen, wie das vielfach schon üblich ist, unter den Schülerinnen, doch so, daß der Lehrer genau weiß, welche Schülerinnen in einem bestimmten Zeitpunkte die einzelnen Bücher gelesen haben oder lesen. So oft sich nun eine gute Gelegenheit bietet, die Privatlektüre im Unterricht heranzuziehen, geschieht es; es können aber auch besondere Stunden für

die Kontrolle der Privatlektüre angesetzt werden. Die Integrierung der Ergebnisse dieser freien Lesearbeit geschieht bald unter materiellen, bald (wenn auch seltener) unter formalen Gesichtspunkten. Z. B. dienen der Verbindung der Privatlektüre und der Klassenarbeit die Verwandtschaft der Ereignisse, der Charaktere, der Situationen, der Örtlichkeiten, die zeitliche und örtliche Nähe, die Gleichheit der dichterischen Formen usw. Freilich darf die Kontrolle der Privatlektüre, die vor allem doch der Erweckung, Entwicklung und Veredelung der Leselust dienen soll, nicht den Charakter eines hochnotpeinlichen Inquisitoriums haben. Es ist nur nötig, daß man den Schülerinnen Gelegenheit gibt, sich auszusprechen; der von selbst sich entwickelnde Wetteifer tut das übrige. Unumgängliche Vorbedingung für den Erfolg des hier vorgeschlagenen Verfahrens ist allerdings, daß der Lehrer die zur Privatlektüre gegebenen Bücher genau kennt und die Beweglichkeit besitzt, die Mitteilungen der einzelnen Leserinnen der ganzen Klasse zugut kommen zu lassen; die Großmeister der Fragekunst werden an dieser Aufgabe zuschanden.

Fremdsprachliche Hauslektüre. Für die häusliche Lektüre im Französischen und Englischen gelten dieselben Regeln wie für die deutsche Lektüre. Nur daß die fremde Sprache ein langsameres Zeitmaß in der Herausbildung selbständiger Arbeit, eine Beschränkung der sachlichen und formellen Gesichtspunkte und eine sorgfältige Schulung in der Darstellungsform verlangt. Die Arbeitstechnik verlangt hier besonders große Fürsorge. Ich erinnere nur an die Technik des Vokabelaufschlagens in Vokabular und Lexikon; denn auch der Gebrauch des Lexikons muß, um das nebenher zu sagen, gelernt werden, damit unsere Schülerinnen nicht, durch die Schulausgaben verwöhnt, im „Leben" dem Lexikon gegenüber hilflos dastehn. Die Schülerinnen müssen gewöhnt werden, zunächst ohne Lexikon sich mit einem kleinen Abschnitt abzumühen, um, wenn nicht den vollen, so doch den ungefähren Sinn oder doch die Gedankenrichtung zu erkennen; erst dann darf das Lexikon be-

fragt werden. Sind die Bedeutungen des aufgeschlagenen Worts mannigfaltig, so lenkt der vorher im allgemeinen ermittelte Sinn des Satzes auf die gerade passende Bedeutung.

Die Mängel in der Behandlung der Schriftstellerlektüre zeigt schon der Ausdruck „Präparation"; durch diesen Namen ist der häuslichen Arbeit von vornherein der Charakter der Unselbständigkeit, der bloß vorläufigen Arbeit aufgeprägt. Die Tendenz des Unterrichts muß aber dahin gehn, sie immer selbständiger zu machen.

Zur darstellenden häuslichen Arbeit. Nur noch weniges über den Aufsatz, die Abkrönung dieser Arbeitsgruppe. Ich habe alles Zutrauen zu der Selbsttätigkeit unserer Mädchen; aber das eine, was man ihnen vielfach zutraut, das traue ich ihnen nicht zu; daß sie nämlich einen Aufsatz, für den man ihnen etwa drei Wochen Zeit läßt, ohne Kontrolle in gleichmäßig auf die gegebene Arbeitszeit verteilter Arbeit fertigstellen. Ohne Kontrolle wird der Aufsatz in überstürzter Arbeit, in der für das freie Steigen der Vorstellungen ungünstigsten Seelenlage, in der Stimmung der Torschlußpanik hingeworfen. Hier ist Kontrolle des Arbeitsvorgangs in allen seinen Stadien Pflicht des Lehrers; und zwar um so mehr, als diese Kontrolle wertvolle Einblicke in die Psychologie der Arbeitsweise der einzelnen Schülerinnen gewährt. Dabei empfiehlt es sich vor allem, auf den Eifer in der Selbstkorrektur zu achten, den die einzelnen beweisen. Die Schülerinnen sind zu gewöhnen, daß sie nicht denken: Littera scripta manet, sondern das Geschriebene sorgfältig nachprüfen. Übung in der Selbstkorrektur gewinnen sie in der Hauptsache durch die Korrekturen, die sie bei der Rückgabe der Aufsätze machen müssen, aber auch durch die Übungen in der Selbstkorrektur, die sie in der Klasse an einem Stück ihres ersten Entwurfs vornehmen, und die dann Gegenstand einer allgemeinen Besprechung werden. In den mittleren Klassen habe ich auch die häuslichen Selbstkorrekturen einzelner, sofern sie ein allgemeines Interesse hatten, der Beurteilung der

Klasse unterworfen. Die Gesichtspunkte für die Selbstkorrektur sind die Gesichtspunkte der Lehrerkorrektur; also auch hier Übertragung einer Form der Lehrertätigkeit auf die Arbeitsweise der Schülerinnen.

Zur Arbeitshygiene. Je mehr die Schule die Hausarbeit freier und mannigfaltiger gestaltet, je mehr sie die Hausarbeit der Schularbeit angleicht, je mehr sie Schul- und Hausarbeit zu einheitlichen Zwecken verbindet, um so mehr ist sie gehalten, auch den Forderungen der Arbeitshygiene für die Hausarbeit Geltung zu verschaffen. Nicht, als wenn sie befürchten müßte, die Schülerinnen würden daheim mit den Arbeiten nicht zustande kommen: sie verwendet ja nur sicher eingeübte Arbeitsformen. Nicht auch als ob sie in der Berechnung der Durchschnittsarbeitszeit sich in gröberer Weise irren könnte: die Arbeitszeit ist ja in der Klasse mit der Uhr kontrolliert. Aber die Frage der Arbeitsgelegenheit, der Arbeitszeit, der Eingliederung der Arbeit in den Tagesverlauf des familiären Lebens, der Teilnahme der Familienglieder an den Arbeiten der Schülerinnen und manches andere zwingt dazu, durch Befragung der Schülerinnen und der Eltern oder Pfleger genaue Kenntnis über die häuslichen Arbeitsvorgänge zu gewinnen.

Und noch eins: Mit der Fähigkeit des selbsttätigen Arbeitens wächst auch die Neigung zu Nebenarbeiten, die die Schule nicht aufgibt, die aber in der Richtung der Schularbeit liegen; diese Neigung kann nach meiner Erfahrung die Form — des Hanges annehmen, so daß die Schule — den Kampf mit dem Fleiße durchkämpfen muß.

Geschlechtsunterschied auch auf intellektuellem Gebiet. Den Freunden und Freundinnen einer öden Gleichmacherei ist es klar, daß auf dem Gebiet des geistigen Lebens ein Unterschied der Geschlechter weder naturnotwendig noch kulturell wünschenswert sei. Für mich steht zunächst fest, daß dieser Unterschied, weil psychophysisch bedingt, eine Naturnotwendigkeit ist. Zwar ist

die intellektuelle Auswirkung dieses Unterschiedes zurzeit von der Wirkung des geschichtlich gewordenen Unterschiedes der gesamten kulturellen Lage der beiden Geschlechter nur schwer zu unterscheiden; aber es kann keinem ernstlichen Zweifel unterliegen, daß die mit der physischen Differenz gegebene psychische sich auch von selbst in einer Differenz des geistigen Lebens zeigen muß. Daß aber die gesamte, also auch die intellektuelle Differenzierung kulturnotwendig ist, folgt mir schon a priori aus der Tatsache, daß aller Kulturfortschritt an fortschreitende Differenzierung gebunden ist. Die Aufforderung „Égalisez les intelligences!“ paßt gut nur in die sozialistische Dogmatik.

Also Differenzierung im Lehrziel, in den Stoffen und auch in der Ausbildung der psychischen Funktionen, trotzdem für die höheren Knaben- und Mädchenschulen das gleiche Ideal einer humanitären Ausbildung festgehalten wird.

Die Ausbildung der psychischen Funktionen sei nicht gleichartig, aber gleichwertig. Damit ist ausgeschlossen, daß irgendeine der Funktionen, etwa die Gruppe des abstrakten Denkens, beim Mädchen gar nicht entwickelt werde. Es kann sich nur um eine andere Akzentuierung, um eine andere Lage des Schwerpunktes, um ein Mehr oder Minder handeln. Freilich darf das Ziel der intellektuellen Bildung des Mädchens nicht auf dem Wege eines äußerlichen Zulegens und Abnehmens bestimmt werden; vielmehr muß dem Jugendbildner ein lebendiges Leitbild der geistigen Bildung vorschweben, in dem die einzelnen Funktionen zu einem erfreulichen Ganzen zusammenwirken. Dieses Ideal zu finden und damit ein wesentliches Merkmal des Begriffs der höheren Mädchenbildung festzustellen, ist eine unserer vornehmsten Aufgaben.

Doppelte Richtung der Bildungsarbeit. So fern es mir liegt, hier ein in sich geschlossenes Ideal höherer weiblicher Bildung zu zeichnen, so mag doch wenigstens die doppelte Tendenz, die innegehalten werden muß, gekennzeichnet werden: 1) müssen die Funktionen, in denen die Stärke der weiblichen Begabung

liegt, besonders kräftig und sorgfältig entwickelt werden. Dabei kann die übrigens exakt zurzeit nicht zu lösende Frage, ob die gegenwärtige Lage des Schwerpunkts der weiblichen Geisteskraft von der innersten Natur des weiblichen Geschlechts bedingt ist, füglich außer acht bleiben. Ich rechne mit dem gegenwärtigen Tatbestande als einer gegebenen Größe. 2) muß durch eine zulängliche Ausbildung der dem weiblichen Kopfe weniger gut liegenden Funktionen das Gegengewicht gegen eine Einseitigkeit des Geisteslebens geschaffen werden. — Das mir vorschwebende Ideal hat also den Vorzug der sog. „harmonischen" Ausbildung nicht. Manche Leserin, der bei dem Wort „harmonische" Bildung Wonnegefühle im Herzen entstehen, wird diesen Standpunkt und mich bedauern. Solange ich mich aber nicht überzeugen kann, daß bei dieser harmonischen Ausbildung die Nutzwirkung größer ist als bei dem von mir vorgeschlagenen Verfahren, werde ich nicht empfehlen können, durch besonders energische Entwicklung der „unweiblichen" und zurückhaltende Entwicklung der eigenartig weiblichen Geistesfunktionen eine Ausgleichung zustande zu bringen. Ebensowenig kann ich für die Bildung der Knaben das entgegengesetzt entsprechende Verfahren anraten. Der Gedanke einer androgynen und gynandrischen Zwitterbildung ist mir ein Greuel. Gleicht man die Bildung aus, so entbehrt man einerseits der hervorragenden Spezialleistungen, anderseits führt man den Zustand herbei, in dem die Funktionen sich wechselseitig am stärksten hemmen können; denn, um das letztere zu begründen: Die geistigen Funktionen stehen nicht selten so im Gegensatz, daß die eine nur dann sich frei entwickeln kann, wenn die andere nicht auch in Tätigkeit tritt oder sich doch leicht außer Tätigkeit setzen läßt. Ich erinnere nur an den Gegensatz zwischen der Phantasie und der „Schwiegermutter Weisheit".

Nun einiges einzelne: Experimentell ist festgestellt, daß die Mädchen visueller denken als Knaben von gleichem Alter, und daß ihre Gesichtserinnerungen mannigfaltiger und bestimmter sind;

ebenso ergeben neuere Untersuchungen, daß die Aussagen über früher wahrgenommene Gesichtseindrücke bei Frauen sicher inhaltreicher, vielleicht auch fehlerfreier sind. Vergl. Meumann a. a. O S. 41, außerdem die hier angegebene Literatur und L. William Stern, Zur Psychologie der Aussage (Berlin, 1902). Hier liegt eine Begabung vor, die kunstmäßig zu entwickeln ist. Doch über der Sinnespflege ist die Geistespflege nicht zu vergessen. Man fördert sie, indem bei zusammengesetzten Gegenständen, die anschaulich wahrgenommen sind, die geistige Tätigkeit nach der Anschauung auf die Anordnung der Teile und ihre Beziehungen gelenkt wird; damit wird dem logischen Momente in dem Anschaulichen sein Recht; ein Gegengewicht gegen das Hängenbleiben bei dem unmittelbar den Sinnen Gegebenen ist geschaffen. Dasselbe geschieht, wenn man die Schülerinnen anhält, in dem einzelnen Wesen, das sie anschaulich wahrnehmen, das Typische, das Gattungsmäßige zu schauen. Ebenso wird ein Kleben am Anschaulichen verhindert, wenn man das Angeschaute auf seine Entstehung hin erklären läßt, wenn man etwa die Gestalt eines Tieres aus seiner Lebensweise verständlich macht. Dabei mag wiederum der anschaulichen Geistesart des Mädchens dadurch Rechnung getragen werden, daß man im ersten Falle die Teile eines Bildes, in denen das Prinzip der Ordnung gleichsam anschaulich wird, im Bilde selbst heraustreten läßt; im zweiten Falle läßt man sie das Gattungsmäßige nicht in der Form des Begriffs, sondern des Allgemeinbildes gewinnen, im dritten endlich trägt man Sorge, daß die Lebensweise in anschaulichen Bildern vorgestellt werde.

Die neuere Psychologie hat bewiesen, daß man nicht von einem Gedächtnis in abstracto reden darf, sondern daß es so viele Arten des Gedächtnisses gibt, als Vorstellungsgebiete vorhanden sind. Der Unterricht hat auf die Übung aller Arten des Gedächtnisses Bedacht zu nehmen, doch aber wieder so, daß er die besonders pflegt, in denen die Stärke der weiblichen Begabung zum Ausdruck kommt, z. B. das Gedächtnis für Bildliches. Er wird aber auch

das Gedächtnis etwa für Geschichtszahlen üben, wenn auch nur in zweiter Linie; jedenfalls aber so, daß er auch für die Zahlen die visuelle Begabung mit in Dienst nimmt (Druckart!).

Daß die Lebhaftigkeit der Phantasie ein wesentliches Stück der eigenartigen geistigen Begabung der Mädchen ist, steht fest. Ihre Pflege ist eine sehr wichtige Aufgabe bei der Mädchenerziehung; leider fehlt die didaktische Kunstlehre zur Ausbildung der Phantasie. In unserem Zusammenhange muß besonders eins betont werden: Damit die Phantasie nicht der allgemeinen geistigen Ausbildung, besonders aber der exakten Auffassung der Wirklichkeit schädlich wird, muß man verhindern, daß sie ausschweift und verschwommene und unklare Bilder gestaltet. Ich wage die Paradoxie: Die Phantasie muß gewöhnt werden, exakt zu gestalten. Soll z. B. bei der Behandlung der Dichtung ein Situationsbild gezeichnet werden, so ist darauf zu dringen, daß die vom Dichter gegebenen Elemente vollständig und genau verwertet werden. Oder, wenn in einem Drama oder einer Novelle von einer gegebenen Situation aus eine zukünftige Situation durch die Phantasie vorweggenommen werden soll, so muß das Bild, das die „vorschließende" Phantasie entwirft, genau den Voraussetzungen entsprechen, die in dem früheren Bilde gegeben sind. Eine gute Schule für Gestaltensehen wird nach meiner Erfahrung die Behandlung des Dramas dann, wenn man die Schülerinnen gewöhnt, beim Reden und Tun der Personen sich diese selbst redend und tuend vorzustellen; NB. aber nicht in verschwommenen Bildern, sondern mit bestimmtem, d. h. der Empfindung entsprechendem, Gesichtsausdruck, in charakteristischer Haltung und Bewegung. Exakt muß die Phantasie auch arbeiten, wenn sie einen Kulturzustand im geschichtlichen Unterricht vorstellen soll; denn hier gilt es z. B., unter Verwertung der gegebenen Stützpunkte sich die Menschen einer vergangenen Zeit in ihrer Umgebung als handelnde vorzustellen. In den Dienst der exakten Wissenschaft tritt die Phantasie dann, wenn z. B. bei einem Experiment in der Physik an einem entscheidenden Punkte

Halt gemacht und die nun zu erwartenden weiteren Veränderungen in anschaulichem Bilde vorweggedacht werden.

Oben (S. 6 f.) ist von mir großer Wert auf die Ausbildung der assoziativen und kombinierenden Tätigkeit gelegt worden. In dem Gebiete dieser Funktionen liegt, soweit meine Beobachtung reicht, eine Hauptstärke des weiblichen Geistes. Die Fähigkeit, Vorstellungselemente zu kombinieren, ist bei Mädchen ungleich größer als bei gleichaltrigen Knaben; die Vorstellungen sind gleichsam stets bereit, neue Verbindungen einzugehn. Daher gewinnt das Denken der Mädchen oft den Charakter des Überraschenden; nicht selten hat man den Eindruck „fragmentarischer Genialität". Diese Fähigkeit muß ich nach meiner festen Überzeugung der eifrigsten Kultur empfehlen. Die Kombinationstätigkeit gibt der Schülerin die Freude am Finden; für den Lehrer aber liegt hier einer der schönsten Reize des Mädchenunterrichts. Das Herüberschauen aus einem Wissenschaftsgebiet in das andere wird den Schülerinnen nach kurzer Übung eine gern geübte Tätigkeit. Allerdings müssen die Schülerinnen anderseits auch gewöhnt werden, die durch die Kombination vollzogene Verbindung von Vorstellungen auf das Verhältnis der kombinierten Vorstellungen hin zu untersuchen; sonst entsteht nach meiner Erfahrung die Neigung zum bloßen Gedankenspiel. Läßt man aber der Kombination die Bestimmung des Verhältnisses der kombinierten Vorstellungen folgen, so ist jeder Ausartung vorgebeugt. Man vereinigt zudem die beiden polar entgegengesetzten Denktätigkeiten, auf deren Vereinigung der Fortschritt der Erkenntnis beruht, die synthetische und die analytische. Die synthetische Tätigkeit schafft neue Verbindungen und ist so die eigentlich fördernde, schöpferische Tätigkeit. Durch die analytische Tätigkeit wird die synthetisch vollzogene Verbindung auf ihren Wert hin untersucht und der Zusammenhang nach logischen Gesichtspunkten (Gleichheit, Ähnlichkeit, Verschiedenheit, Kontrast; Ursache, Wirkung; Grund und Folge; Mittel und Zweck, prädikative Beziehung usw.) festgestellt. —

Dem weiblichen Geist sagen im allgemeinen die synthetischen Funktionen konkreten Charakters mehr zu als die analytischen. Hier liegt der wesentliche Unterschied männlicher und weiblicher Geistigkeit. Die höhere Mädchenschule hilft sich, soweit ich das zu beurteilen vermag, zu einer Idee ihrer selbst, wenn sie die Vorliebe der Mädchen für die synthetischen Funktionen kräftig entwickelt und dabei doch die analytische Arbeit nicht versäumt. Sie erhält durch die Pflege der synthetischen Tätigkeit dem weiblichen Geist den Charakter der Munterkeit, Lebhaftigkeit, Beweglichkeit, Frische. Und sie erniedrigt den weiblichen Geist wahrlich nicht, denn, wie bereits bemerkt, ist die synthetische Tätigkeit die eigentlich erkenntnisschaffende. Eine einseitige Ausbildung der synthetischen Tätigkeit à outrance würde freilich eine schwere Gefährdung des weiblichen Geistes sein, denn erst die analytische Prüfung der synthetischen Vorstellungsgebilde läßt ihren Wert und Unwert erkennen. Darum genügt es auch nicht, wenn der Lehrer seine Schülerinnen anhält, ihre Synthesen zu prüfen; diese Prüfung muß selbsttätig geschehen. Vergl. Huther: Die psychologische Grundlage des Unterrichts (Berlin, Reuther und Reichard), S. 42. Nur warne ich bei der Verbindung beider Tätigkeiten vor einem: vor der Verängstigung des zu synthetischer Arbeit geneigten Kopfes durch die Furcht vor der analytischen Prüfung; der synthetischen Tätigkeit muß die Freiheit, wenn man so will, die Naivität erhalten bleiben. Das geschieht vor allem durch den zeitlichen Abstand, den man zwischen die synthetische Tätigkeit und die analytische Nachprüfung legt. Nur grob Falsches verlangt sofortige Abweisung. So sehr übrigens die Mädchen geneigt sind, Vorstellungen synthetisch zu verbinden, so gering ist doch oft auch die Fähigkeit, eben die Verbindungen zu finden, die im Interesse des Auf- und Ausbaus geschlossener Gedankenkreise am meisten erwünscht sind. Daher findet man nicht selten, daß neu auftretende Vorstellungen nicht in die Gruppen, Reihen, Gedankenzusammenhänge eingeordnet werden, in die sie gehören, vielmehr in einer Isolierung gegen die vorhandenen Vor-

stellungsmassen verharren. Daher ist die Pflege der apperzeptiven Tätigkeit Pflicht der Schule. S. o. S 37 f.

Eine besonders wichtige und eigenartige Verbindung synthetischer und analytischer Tätigkeit fordert der fremdsprachliche Unterricht beim Übersetzen. Liest z. B. eine Schülerin den deutschen Satz, den sie in die fremde Sprache übersetzen soll, so muß sie die dem Satz zugrunde liegende Gesamtvorstellung nachdenken; also einen Akt der Synthesis vollziehen. Ehe sie aber an das Übersetzen geht, ist zuvor die grammatische Analyse der sprachlichen Fassung des Gedankens nach den grammatischen Kategorien erforderlich. Die letztere Tätigkeit sagt dem weiblichen Geist i. a. wenig zu. Da aber die grammatische Richtigkeit von dieser Analyse abhängt, ist sie so lange zu üben, und zwar zunächst auf die Frage des Lehrers hin, dann in der Form der Selbstbefragung, bis das Erkennen der grammatischen Kategorien mechanisch geworden ist.

Durch synthetische Tätigkeit kommen auch jene Gesamtvorstellungen zustande, in denen die Vorstellungen von einer Person oder Sache zu einem Ganzen verbunden sind; ebenso die Gesamtvorstellungen von einem Zustande usw. Sollen nun die einzelnen Merkmale der Person oder der Sache oder des Zustandes hervorgehoben werden, so geschieht dies durch den analytischen Akt des Urteils; sollen sämtliche Merkmale genannt werden, so geschieht es in der Form der Schilderung oder Charakteristik. Vergl. Huther a. a. O., S. 55 f. Die Bildung jener Gesamtvorstellungen vollzieht sich erfahrungsmäßig bei Mädchen ziemlich leicht; sie sind z. B. mit dem Charakterbilde einer Person erstaunlich schnell fertig. Allerdings ist das Bild aber auch oft sehr flüchtig hingeworfen, unklar, verschwommen. Daher muß sich die Schule die Aufgabe stellen, eine sorgfältige Urteilsbildung herbeizuführen. Der erste Schritt ist dabei, daß man die Schülerinnen zum klaren Formulieren des Urteils anhält; dadurch wird die der Gesamtvorstellung oft eigene Unklarheit beseitigt. Zu zweit ist dann aber der Weg, auf dem es zu jenem Urteil gekommen ist, nachzuprüfen.

Charakterzüge aber werden auf dem Wege der Induktion, und zwar so gewonnen, daß von einzelnen Tatsachen auf Eigenschaften, d. h. auf Dispositionen, geschlossen wird, die ein Handeln wie das bei der Induktion erschlossene erklären. Voreiligem Schließen wird der Lehrer dadurch vorbeugen, daß er an gegebenen konkreten Beispielen die Mehrdeutigkeit einer charakterologisch ausgenutzten Tatsache sowie den Unterschied der zufälligen und der aus dem Wesen der Person hervorgehenden Handlungen nachweist und so die Schülerinnen gewöhnt, ihre Urteile über einen Charakter von vornherein nur als Hypothesen anzusehen, die durch weitere Beobachtungen bestätigt oder umgestoßen werden können.

Förderlicher für die Bildung des Urteils ist das Verfahren, bei dem man zu dem Urteil über einen Charakter nicht durch analytische Zerlegung einer ohne das Licht des reflektierenden Bewußtseins entstandenen Gesamtvorstellung, sondern durch Aufsummung einzelner mit dem Bewußtsein der Gründe gefällter synthetischer Urteile kommt, die dann wieder in einer höheren Synthese für die Feststellung der wesentlichen Charaktermerkmale verwandt werden.

Eine besondere Beachtung verdienen noch die **Werturteile.** Man weiß, wie schnell unsere Mädchen zu ästhetischen und ethischen Werturteilen oft in der abgeschmacktesten Form bereit sind. Die Neigung, die Dinge, Zustände, Personen zu bewerten, bedarf der Pflege; sie ist ein Stück des persönlicheren Wesens, das mir an der Frau wünschenswert erscheint. Nur, daß die Werturteile nicht die logische Formulierung flüchtiger Wertempfindungen, unbestimmter Wertgefühle, sondern die Ergebnisse gewissenhafter Wertprüfungen sind. Damit diese Wertprüfungen möglich sind, müssen die Schülerinnen mit sicheren Wertmaßstäben und mit der Fähigkeit, nach dem richtigen Maßstab richtig zu messen, durch planmäßige Bildungs- und Erziehungsarbeit ausgerüstet werden. Vergl. oben, S. 38 f. Trotz dieser Forderung bin ich indes nicht der Meinung, die schnelle, mehr gefühlsmäßige Urteilsweise ganz zu unterdrücken; es hieße das wieder, ein Stück weiblicher Eigenart, das gar wohl

berechtigt ist, unterdrücken. Ich fordere in meinem Unterricht gern das schnelle, unreflektierte Geschmacksurteil heraus, und zwar sowohl in ästhetischen wie ethischen Dingen. Dann aber veranlasse ich die besonnene Nachprüfung unter reflektierter Verwendung normativer Gesichtspunkte. Nach und nach wird dieses Nachprüfen ein spontanes Tun. — Eine wahrhaft klassische Gelegenheit, das Werturteil zu schulen, bietet sich bei der Behandlung des „Prinzen von Homburg". Das am Schillerschen Heldentum geschulte Urteil der Schülerinnen bekundet sich anfangs meist in einem durchaus abfälligen Urteil über den Prinzen, namentlich bei seinem Zusammenbruch. Der Verlauf des Stücks selbst zwingt zur Nachprüfung: Der Zusammenbruch wird aus der seelischen Lage des Prinzen, aus einer inneren Überrumpelung, erklärt; seine spätere Erhebung zur Heldenhöhe, die sittliche Kraft, mit der er den vorher scheinbar allmächtigen Lebenswillen verneint, die Gewalt, die die Staatsgesinnung in ihm gewinnt, beweisen, daß in jenem Zusammenbruch doch nicht sein innerstes Wesen zum Ausdruck kam. Die Schülerinnen lernen also, daß ihr erstes Werturteil verfehlt war, und gewinnen für ihre Urteilsbildung die schon oben ausgesprochene Maxime, daß ein erstes Urteil nur den Wert einer Hypothese beanspruchen darf. Das wünschenswerte Ende der Schulung des Werturteils würde sein, daß auch bereits bei den ersten Urteilen, die ohne Reflexion gefällt werden, höhere ethische oder ästhetische Gesichtspunkte bestimmend einwirken.

Das **Zeitmaß** des Unterrichts an einer höheren Mädchenschule wird schneller sein müssen als das an einer unter gleichen Verhältnissen stehenden höheren Knabenschule, weil der Denk- und besonders der Sprechprozeß bei Mädchen im Durchschnitt schneller verläuft. Doch wird hier, und zwar in steter Gewöhnung, darauf zu halten sein, daß das Tempo sich der Schwierigkeit der Arbeit anpaßt, damit nicht das flüchtige „Überhindenken" eintritt. Die Regelung des Tempos vollzieht sich ja schon durch den Erfolg der Denkarbeit, insofern als Mißerfolge das Tempo verlangsamen. Besser ist es

indes, wenn der Lehrer wie der Dirigent eines Orchesters das Tempo angibt; er kann das durch ausdrückliche Aufforderung zur Beschleunigung oder Verlangsamung der Denkarbeit, aber auch schon durch die Art seines Sprechens usw. Erreicht werden aber muß, wenn ich so sagen darf, die automatische Regelung des Tempos, bei der Lehrer und Schülerinnen von selbst nach dem Gefühl der gesteigerten oder verminderten Arbeitsschwierigkeit das Tempo verlangsamen oder beschleunigen. Am empfindlichsten ist die Mädchennatur gegen das verschleppte Tempo. Lehrer, die in die höhere Mädchenschule übertreten wollen, sollten nicht zuletzt auf das Tempo ihrer Denk- und Sprechweise geprüft werden.

Die natürliche **Aufmerksamkeit,** die bei unseren mitteldeutschen Schülerinnen als die typische anzusehen ist, kennzeichnet sich, soweit ich sehe, als die schnell an die geforderte Tätigkeit sich anpassende, aber auch leicht wechselnde Aufmerksamkeit. Ebenso hat sie mehr Umfang als Intensität; d. h. sie wendet sich gern einem Vielerlei von Dingen zu und vermag sich nicht auf weniges dauernd zu konzentrieren. Mit der letzteren Eigenschaft hängt die Neigung zur Zerstreutheit und eine größere Ablenkbarkeit zusammen, anderseits aber eine größere Empfänglichkeit gegen Eindrücke, ein größerer Interessenkreis usw. Vergl. Meumann a. a. O., S. 17. Mit diesem Aufmerksamkeitstypus ist als mit einer gegebenen Größe zu rechnen. Die erste Aufgabe geht dahin, diesen Typus, der seine bedeutenden Vorzüge hat und in den allgemeinen Stil der Mädchennatur paßt, planmäßig zu entwickeln und zu veredeln. Die schnelle Anpassung an eine Arbeit ist der erste Vorzug; er erspart dem Lehrer viel vorbereitende Arbeit. Die Neigung zum Wechsel wird man sich zunutze machen, indem man dem Unterricht nach Form und Inhalt die mit der Natur der Gegenstände verträgliche Mannigfaltigkeit gibt. Ebenso kann man der Größe des Umfangs dieser Aufmersamkeit gerecht werden, indem man, so oft es möglich ist, in das Gesichtsfeld der Schülerinnen mannigfaltige Bilder sinnlichen und geistigen Inhalts rückt. Eine so geschulte Aufmerksamkeit wird

für das Leben, das in seiner modernen Gestalt schnellen Bildwechsel und reiche Bilder zeigt, sehr wertvoll sein. Ein Mensch, dessen Aufmerksamkeit so entwickelt ist, kann auch den Geist in seinen flüchtigsten Erscheinungen fassen und wird auch einer reich und mannigfaltig gestalteten Umgebung mit erschlossenem Sinn gegenüberstehen. Indes, da die Gefahr der Unbeständigkeit und unruhigen Vielgeschäftigkeit, der Zerstreutheit, der geringen Hemmungsenergie bei dieser Art der Aufmerksamkeit besteht, so muß der Tendenz zur Ausbildung dieser Aufmerksamkeit die andere Tendenz das Gegengewicht halten, die es auf die Erziehung zur Konzentration und zur intensiven Aufmerksamkeit ablegt. Vorherrschen mag jene, aber diese darf nicht vernachlässigt werden. Und es genügt wiederum nicht, wenn die Schülerinnen auf den Befehlsruf des Lehrers sich konzentrieren lernen; es muß die Fähigkeit, den Geist zu einem Höchstmaß von intensiver Aufmerksamkeit spontan zu erregen, ausgebildet werden. Die Ausbildung der Aufmerksamkeit nach beiden Formen ist um so leichter durchführbar, als diese sich auf verschiedenen Gebieten und in demselben Gebiet zu verschiedenen Zeiten betätigen können. Ein Gebiet, das intensive Aufmerksamkeit verlangt, ist z. B. das Auswendiglernen. Extensive Aufmerksamkeit ist z. B. am Platz, wenn ein reichbewegter Aufzug eines Dramas oder ein gestaltenreiches Bild überschaut werden soll. Von der extensiven Aufmerksamkeit wird zur intensiven übergegangen, wenn von dem Ganzen, das sich im Blickfelde befindet, einzelnes in den Blickpunkt gefaßt wird; der Übergang in umgekehrter Richtung tritt ein, wenn auf die Vertiefung die Besinnung folgt.

Exaktheit! „Mangel an Exaktheit" — das ist eine der stärksten Klagen und Anklagen, die man bei den Verhandlungen über den geistigen Zustand unserer Mädchen hören muß. Es bleibe ununtersucht, wie weit Klagen und Anklagen etwa berechtigt oder unberechtigt sind. Daß die Mädchen zur Unexaktheit im Denken und Sprechen neigen, ist Tatsache, und unsere Aufgabe muß es

sein, zu verhindern, daß Mangel an Exaktheit als die differentia specifica der höheren Mädchenschule gelte. Wir müssen auf Exaktheit in allen geistigen Funktionen dringen, auf Exaktheit im Betrachten, im Beobachten, im Vergleichen und Unterscheiden, in der Urteilsbildung, im Schließen, im Verallgemeinern, auf Exaktheit im Hören, im Sprechen, auf Exaktheit in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebieten, aber auch in den Sprachen, in der Geschichte und, nicht zu vergessen — in der Religion. Vor allem sind unsere Schülerinnen zur Achtung vor der Zahl zu erziehen, namentlich vor den Zahlen, die ihnen außerhalb des Rechenunterrichts begegnen. Ebenso tut es not, sie zu scharfer Erfassung alles Räumlichen anzuhalten. Die Neigung zum Übertreiben muß ihnen wie überall, so besonders auf dem Gebiet der Zahlen und Gestalten abgewöhnt werden. Die andere üble Neigung, die zum vorschnellen Verallgemeinern, ist namentlich auf dem Gebiet der Urteilsbildung zu bekämpfen. Der Mangel an Schärfe tritt besonders bei dem beziehenden und vergleichenden Denken in Erscheinung, da die Mädchen sich gern mit einem flüchtigen Hin- und Herdenken zwischen den zu vergleichenden Dingen, bei dem kein scharfes Ergebnis zutage tritt, begnügen. Der Mangel an Sinn für das Präzise zeigt sich am meisten in dem Sprechen; im Sprechen und Schreiben bekunden die Mädchen leicht eine starke Gleichgültigkeit gegen die Forderung der Präzision im Ausdruck.

Indes verfalle man bei dem Kampf für die Exaktheit nun ja nicht in eine unterschiedslose Behandlung des Inexakten. Bisweilen ist eine inexakte Antwort nur eine Station auf dem Denkwege. Arbeitet z. B. der Geist auf neuem Gebiet, so ist namentlich die unpräzise Form leicht die Folge einer Konzentration im Denken; diese Konzentration hat gleichsam zu wenig geistige Kraft für die sprachliche Formulierung freigelassen. Ebenso kombiniert das synthetische Denken leicht Vorstellungen, zwischen denen das von der Schülerin geforderte analytische Denken nicht schnell genug die Beziehungen zu finden weiß. Man vermeidet hier am besten das

Lautwerden des inexakt Gedachten, indem man die zu schneller Aussprache des Gedachten bereite Schülerin zur Selbstbesinnung und zur Selbstkontrolle anhält. Die Erziehung zur Selbstüberwachung und zur Selbstprüfung ist das einzige Mittel, um die Mängel des Schnelldenkens und Schnellsprechens bei der Mädchenbildung auszugleichen.

Scholastizismus im pädagogischen Denken. Bei der Lektüre der neueren pädagogischen Literatur stößt man nicht selten auf eine Behandlung der pädagogischen Fragen, die ich scholastisch nennen muß. Man gewinnt nämlich den Eindruck, daß den Schriftstellern (meist wohl unbewußt) die Ergebnisse ihres Untersuchens bereits vor aller Untersuchung feststanden, und daß es ihnen weniger darum zu tun ist, in voraussetzungsloser Forschung zu untersuchen, als vielmehr die ihnen feststehenden Dogmen a posteriori dem pädagogischen Denken annehmbar zu machen. Besonders bei Untersuchungen über den Bildungswert der im Lehrplan der höheren Knabenschulen verbundenen Lehrfächer spüre ich diesen Scholastizismus; nirgends aber mehr als da, wo es gilt, die Vielsprachigkeit des Gymnasiums zu rechtfertigen. M. E. ist aber jetzt die Zeit für eine prinzipielle, durch die Tradition nicht gebundene Prüfung aller Bildungswerte, mit denen wir das Geschlecht des XX. Jahrhunderts zu seiner hervorragend wichtigen und hervorragend schweren Kulturaufgabe bilden können.

Dilettantismus des pädagogischen Denkens. Keine Schule leidet unter diesem Dilettantismus mehr als die höhere Mädchenschule; ich meine den Dilettantismus der Ratgeber, die uns, den in der Arbeit an der weiblichen Jugend Stehenden, ihre sachkundigen Ratschläge erteilen, wie man dem armen Etwas, das sich höhere Mädchenschule nennt, aufhelfen möchte. Solchem Dilettantismus gegenüber tut die Schärfe not, die man der Ignoranz schuldet.

Der Maßstab für den Wert der Lehrfächer. Der Maß-

ſtab liegt in dem Zweck der unterrichtlichen Arbeit. Zweck des Unterrichts iſt zunächſt intellektuelle Bildung; die intellektuelle Bildung iſt teils formale, teils materiale Bildung. Bei jener handelt es ſich um geiſtige Schulung, bei dieſer um geiſtigen Beſitz. Sowohl bei der Ausbildung des Geiſtes nach ſeinen weſentlichen Funktionen wie auch bei der Ausſtattung des Geiſtes mit den wichtigſten Elementen der Natur-, Menſchen- und Gotteserkenntnis hat die Bildungsarbeit ihren Zweck in ſich ſelbſt: geiſtige Schulung und geiſtiger Beſitz ſind um ihrer ſelbſt willen wertvoll. Anders, wenn man einen Lehrinhalt daraufhin bewertet, in welchem Maße er den Schüler zu einem werktätigen Leben befähigt. Bei dieſer praktiſchen Bewertung eines Lehrinhalts wird ein äußerlicher (darum aber keineswegs unberechtigter) Geſichtspunkt angewandt. Naturgemäß ſchließt ſich hier als dritter Hauptgeſichtspunkt der ethiſch-religiöſe an. Unter dieſem Geſichtspunkt wird ein Lehrinhalt daraufhin angeſehen, inwiefern er zur Ausbildung eines ethiſch-religiöſen Charakters mitwirken kann. So gewiß aber, als alle Bildung auch Bildung des Herzens ſein muß, ſo gewiß muß auch jeder Bildungsſtoff im allgemeinen daraufhin angeſehen werden, wie er auf das Gefühlsleben geſtaltend einwirkt. Das geſchieht nach den wertvollſten Seiten des Gefühlslebens bereits unter dem ſittlich-religiöſen Geſichtspunkt. Aber die Unterrichtslehre muß das geſamte Gefühlsleben, die Baſis der geſamten Perſönlichkeit, im Auge haben. Dabei iſt neben dem ſittlich-religiöſen der eudämonologiſche Geſichtspunkt beſonders wichtig. Ich meine, der Unterricht hat die Verpflichtung, bei dem geiſtigen Beſitz, den er vermittelt, und dem geiſtigen Können, zu dem er heranbildet, den Beitrag in Anſchlag zu bringen, den beide zum Glück der Lernenden gewähren. So hoch wir auch unſere Ideale ſtecken, ſo iſt es doch m. E. gerade in unſerer Zeit dringend erforderlich, unſeren Schülerinnen in und an den Bildungsſtoffen, die wir ihnen zuführen, die Quellen edler Freude zu erſchließen. Nicht nur, weil wir dem gröberen und niederen Genuß die Tür

verschließen wollen, sondern weil wir den Anspruch auf Daseinsgenuß als ein Grundrecht der menschlichen Natur anerkennen.

Die Spannungsverhältnisse unter den Bildungszwecken. Die in einem friedlichen Nacheinander aufgezählten Gesichtspunkte für eine Stoffbewertung und Stoffauswahl treten, sobald sie auf einzelne Stoffe angewandt werden, in ein Spannungsverhältnis zueinander. Zu glauben, daß zwischen diesen Zwecken gleichsam eine prästabilierte Harmonie bestände, wäre eine unglaubliche Naivität. Anders als das intellektuelle Interesse ist z. B. das praktische gerichtet; da, wo jenes bestimmend wirkt, soll reiche und mannigfaltige Natur-, Menschen-, Gotteserkenntnis gewonnen werden, um der Sehnsucht nach Erkenntnis, die in der Schülerseele lebt, Genüge zu tun; das praktische Interesse wägt den Wert der Kenntnisse nach ihrer praktischen Verwendbarkeit. Ebenso besteht leicht eine Spannung zwischen dem Erkenntniszweck und dem sittlichen Zweck; während jener die ganze Breite des Wirklichen umspannt, ist das Interesse bei dem letzteren den Stoffen mit einer natürlichen Einseitigkeit zugewandt, die dem Aufbau einer sittlichen Persönlichkeit dienen. Ebenso verengert und vereinseitigt eine auf die „cultura animi", die Pflege des Gemütslebens, gerichtete unterrichtliche Arbeit den Kreis des Wissenswerten, indem sie jenen Stoffen den Vorzug geben muß, die der Gemütspflege am unmittelbarsten und wirksamsten dienen. Ich deute nur hin auf die Spannungen zwischen dem praktischen und dem sittlichen (s. u.), dem praktischen und dem auf Gemütspflege gerichteten Interesse usw. Bedeutungsvoll ist namentlich der Richtungsunterschied zwischen der formalen und der materialen Seite des intellektuellen Interesses. Stoffe z. B., die wertvoll sind, weil sie dem Weltbilde interessante Linien zufügen, erscheinen darum weniger wertvoll, weil sie den Geist in ausgesprochener Passivität halten und ihn nicht zu einer selbsttätigen Arbeit an dem Stoff hinführen (s. u.).

Das Vorwiegen eines der Interessen gibt der gesamten Bildung ihre kennzeichnende Färbung. Es treten einander gegenüber die

Bildung, deren Kennzeichen die gymnastische Schulung des Geistes ist, und die, als deren Merkmal das reiche Wissen gilt; ferner die praktische Fachbildung und die humanitäre allgemeine Bildung; die Bildung, deren Ruhm die Wissenschaftlichkeit ist, und die, deren Schwerpunkt in der Seelenpflege liegt.

Zur Statik des Unterrichts. Die schwerste Aufgabe der gesamten Bildungslehre liegt in der Bestimmung des Gewichts, mit dem jene Interessen sich für die einzelne Schulgattung geltend machen sollen. Will man für die höhere Mädchenschule zur Klarheit über diese Gewichtsbestimmung kommen, so muß man zuvor z. B. darüber sich klar werden, in welche Kulturlage die Töchter des dritten Standes durch die Kulturbewegung der Zeit versetzt sind, und in welche Lage man sie durch die Schulbildung versetzen will. Wer der Meinung ist, damit die Frau den Wettbewerb mit dem Manne aufnehmen könne, müsse ihre Schulbildung der des Mannes gleich gemacht werden, der muß das Gewicht jener Interessen wesentlich anders bestimmen als der, der in dieser Gleichmacherei einen schweren Kulturschaden sieht, da ihm axiomatisch feststeht, daß Kulturfortschritt ohne fortschreitende Differenzierung undenkbar ist. Oder wenn jemand in unserer Zeit eine humanitäre Allgemeinbildung als einen Luxus ansieht, den man unseren Mädchen nicht gewähren könne, der wird allerdings die Bildung vor allem auf ihre praktische Nutzbarmachung hin bestimmen müssen usw. Ebenso wird die allgemeine Zeitanschauung stark einwirken: Wer z. B. mit seiner Denkweise noch in dem sozial für Deutschland so harmlosen XIX. Jahrhundert steckt, der wird einer zwanglosen Ausdehnung des wissenschaftlichen Interesses auf alles und einiges viel weniger kritisch gegenüberstehen als jemand, der unter dem Eindruck einer heraufziehenden gewitterschweren Zeit vor allem auf das Werden scharf denkender und aus klarem Gefühl heraus energisch wollender Persönlichkeiten bedacht ist. Glaubt jemand, das heraufkommende Zeitalter werde ebenso wie das vergangene seine geistige Signatur durch die Naturwissenschaften er-

halten, der wird die Fächer anders bewerten als jemand, der unsere Zeit vor die ungeheure Aufgabe gestellt sieht, die soziale Frage, wenn nicht zu lösen, so doch in die Bahn der Lösung zu bringen: jenem wird die schaffende Natur, diesem der handelnde Mensch im Vordergrund des Interesses stehen. Zu der Kardinalfrage, ob der Betrieb der fremden Sprachen zu verstärken oder in seiner gegenwärtigen Energie zu belassen oder zu ermäßigen sei, wird man eine sehr verschiedene Stellung einnehmen, je nachdem man glaubt, die Schule müsse dem internationalen Zuge der materiellen und geistigen Güterbewegung folgen, oder sie müsse zunächst einmal das Verständnis der nationalen Kulturwerte pflegen.

In den Forderungen an die Bildung des heranwachsenden Geschlechts kommt schließlich die Gesamtheit der geschichtlichen, ethischen, religiösen, aber auch der psychologischen und physiologischen Anschauungen zutage. Ich erinnere nur an die einschneidende Bedeutung der Formel für die Ehe, der Ansichten über Umfang, Inhalt, Intensität der von der Frau zu leistenden Mitarbeit innerhalb der Kulturgesellschaft. Anders wird sich zu den Bildungswerten der stellen, dem das Dogma vom physiologischen Schwachsinn des Weibes Glaubenssatz ist, anders der, der zwar die Gleichartigkeit, aber nicht die Gleichwertigkeit des weiblichen und des männlichen Geistes leugnet. Ebenso werden die Bewertungen grundverschieden sein, je nachdem man eine Anpassung des weiblichen Organismus an jede Kulturarbeit für möglich hält oder in der Empfindlichkeit dieses Organismus den Verpflichtungsgrund zu schonender Behandlung erblickt usw.

Erschwert wird die Lösung der ohnehin schwierigen Fragen noch dadurch, daß unter den Pädagogen selbst darüber keine Einheit herrscht, inwieweit die einzelnen Fächer eben jenen Zwecken dienen, um derentwillen sie zurzeit im Lehrplan stehen. Z. B. fehlt es, soweit ich sehe, an jeder exakten Untersuchung darüber, inwiefern die Mathematik das logische Denken bildet (s. u.).

Es kommt hinzu, daß wieder darüber Streit herrscht, bei welcher

Methode dieser oder jener Bildungswert eines Faches am besten entwickelt werden kann.

Also starke Meinungsunterschiede in Hinsicht auf die Ziele und die Mittel der modernen Frauenbildung!

Ein wenig zur Verständigung. Ich meine zunächst, daß keiner unserer Bildungszwecke prinzipiell abzulehnen ist. In dem Streit zwischen formaler und materialer Bildung werde festgehalten, daß eine formale Bildung nur an dem wertvollsten Stoffe geschehen darf, und daß ein Stoff anderseits nur dann ein volles Recht hat, wenn sich an ihm lebendige Kraft entwickeln kann. Gleicherweise sind abzulehnen formale Übungen an inhaltarmem Stoff wie die Übermittlung von Stoffen, bei denen der Geist dauernd in Passivität bleibt. Wohl muß auch die höhere Mädchenschule ihren Schülerinnen alle wesentlichen Elemente einer Weltanschauung übermitteln, aber über das Maß, in dem man diese oder jene Seite des Weltbildes berücksichtigt, entscheidet vor allem das Maß geistiger Energie, das sich an dem in Frage stehenden Stoff zu entwickeln vermag. Es ist ungleich wertvoller, wenn innerhalb einer geringen Zahl von Teilgebieten und an knapper bemessenem Stoff große geistige Energie erreicht wird, als wenn die Fülle des Stoffs die geistige Energie auf die bloße Rezeptivität herabdrückt. Lebendige Kraft, das ist doch die schönste Frucht aller unterrichtlichen Arbeit. Wenn sich solche Kraft innerhalb eines Stoffgebietes entwickelt, so ist damit zugleich auch eine Form des Wissensbesitzes gegeben, die diesem Besitz die Dauer gewährleistet; er ist in seinen Elementen klar angeeignet und gedächtnismäßig gesichert und zu kleineren und größeren Ganzen geschlossen und übersichtlich geordnet. Vergl. Willmann: Didaktik als Bildungslehre II, § 38 f. Bemerkt sei noch, daß dann, wenn die lebendige Kraft sich entwickelt hat, auch eine Bewältigung größerer Stoffmassen durch die Selbsttätigkeit der Schülerinnen möglich ist.

Der praktische Bildungszweck ist in dem Sinne abzulehnen, daß irgend eine besondere Fachbildung der höheren Mädchenschule

zur Pflicht gemacht wird. Wohl aber ist nicht nur jedes Stoffgebiet als Ganzes, sondern auch jeder seiner Teile darauf anzusehen, ob er unseren Schülerinnen in ihrem späteren werktätigen Leben nützen kann. Wir erziehen ja für die Arbeit des Lebens. Aber wir würden den höheren Knabenschulen gegenüber schwer benachteiligt werden, wenn wir uns irgendwie und irgendwo (etwa in dem wertvollsten aller Schuljahre, dem zehnten) von dem Ideale der Allgemeinbildung abdrängen ließen. Was wir unseren Schülerinnen für das werktätige Leben mitgeben wollen, ist nicht dieses und jenes Einzelwissen, etwa Bruchstücke der Küchenchemie, oder dieses und jenes Einzelkönnen wie etwa die Technik der Kinderpflege, sondern vor allem zunächst „der Wille zur Arbeit", d. h. das entschiedene Verlangen nach Betätigung der Begabung, sodann ein schlichtes Pflichtgefühl, ferner die lebendige geistige Kraft, die zur klaren Erfassung des Lebens und seiner Anforderungen befähigt, und aus den Gebieten des Wissens und Könnens das, was entweder von selbst unmittelbar der Lebensarbeit bereits dient oder doch zum Erwerb der von dieser Arbeit geforderten Fähigkeiten die nötige Vorbereitung gewährt. Der Schwerpunkt unserer für das Leben geleisteten Arbeit kann nicht in der Überlieferung irgendwelches einzelnen Wissens für das Leben, sondern nur in der Erweckung der Grundgesinnungen und Grundstimmungen für das Leben und in der Heranbildung der allgemeinen Geisteseigenschaften liegen. Das, was unsere Schülerinnen z. B. von einer nicht schulgemäß gelernten Sprache etwa zur Handelskorrespondenz bedürfen, kann in einem eigenen Kursus nach der Schulzeit in kurzer Zeit erlernt werden, wenn die Schule durch ihren sonstigen Sprachbetrieb für die Ausbildung des Sprachsinns und für eine zuverlässige Arbeitstechnik beim Erlernen der fremden Sprache gesorgt hat. Jede spezielle Berufsbildung muß die höhere Mädchenschule ablehnen, dagegen muß sie, geleitet von dem Grundsatz, daß jedes arbeitsfähige Glied der „Kulturgesellschaft" zu einer Mitarbeit an der Kultur ebenso ver-

pflichtet wie berechtigt ist, ihre Schülerinnen mit der Gesamtheit der allgemeinen Fähigkeiten ausstatten, die ein Beruf und namentlich der Beruf der Gattin und Mutter fordert. An den Stoffen, die das wissenschaftliche Interesse verlangt, kann eine solche Arbeit getan werden, daß die Schülerinnen auch fähig zur Aufnahme eines höheren praktischen Berufs werden. Das Technische, das ein Beruf fordert, kann leicht erlernt werden, wenn die gesamte Geistesschulung durch den Unterricht von Erfolg war.

Der sittlich-religiöse Zweck wirkt normgebend nicht nur auf die Wahl der Lehrstoffe (s. u.), sondern auch auf die Art der Lehrarbeit ein: Alles sittliche Handeln ist selbständiges Handeln; bei allem sittlichen Handeln wird ein sittlicher Zweck ins Auge gefaßt, werden die zur Erreichung erforderlichen Mittel erwogen und, nachdem der Entschluß gefaßt ist, auf den Zweck hin verwandt. Je mehr nun der Unterricht nach dem Grundsatz der Erweckung zur Selbsttätigkeit betrieben wird, je mehr wird zwar nicht das sittliche Handeln an sich, aber doch das freie, selbständige Handeln überhaupt geübt; und eine Übertragung der Form des Handelns vom intellektuellen auf das sittliche Gebiet darf erwartet werden.

Noch ein anderes: Soll sittlich gehandelt werden, so bedarf der Mensch die Herrschaft über seinen Vorstellungsverlauf; es ist, wie man gesagt hat, die bewußte Aktivität der Vorstellungserzeugung erforderlich: Zweck, Mittel, Folgen müssen klar vorgestellt, das Für und Wider muß abgewogen werden usw. Hieraus ergibt sich, wie sehr das sittliche Interesse mit dem formalen Interesse, das auf Entfaltung der geistigen Aktivität gerichtet ist, zusammenstimmt.

Endlich ist es im sittlichen Interesse nicht gleichgültig, in welchem Maße die Vorstellungen konzentriert sind. Je tiefer und weitreichender die Konzentration ist, um so kräftiger kann der Motivationsvorgang beim sittlichen Handeln werden. Je mehr die Vorstellungen untereinander verknüpft und verwebt sind, um so mehr Vorstellungen werden motivierend einwirken können.

Unmittelbar sittlich bildend wirkt auf die Schülerinnen eine verständig betriebene Hausarbeit: jeder Schultag bringt seine Aufgabe, an der sich das Pflichtgefühl entwickeln und stärken muß, an der sich auch das Gewissen einschulen kann. Von besonderem Wert ist dabei einerseits die Stetigkeit der Inanspruchnahme des jugendlichen Willens zur Arbeit, anderseits die Mannigfaltigkeit und die gleichmäßige Steigerung der Forderung.

Auch nach anderer als der sittlich-religiösen Seite ist die Pflege des Gefühlslebens an der formalen Seite des Unterrichts interessiert. Es ist, wenn ich recht sehe, eine dringende Aufgabe der Schule, das reiche Gefühlsleben zu entwickeln, das mit der geistigen Arbeit verbunden ist. Die neuere Psychologie darf nicht umsonst auf die Fülle dieser Begleitgefühle hingewiesen haben. Da sind vor allem die „voluntativen" Gefühle zu beachten, die unser Streben begleiten; besonders das Gefühl der Tätigkeit, das z. B. als „Gefühl der Tätigkeit der Erinnerung und Phantasie", als „Gefühl der aktiven Zuwendung der Aufmerksamkeit zu Gegenständen der Wahrnehmung, Erinnerung, Phantasie", als „Gefühl der Tätigkeit des Erfassens, Festhaltens, Sichversenkens, Sichvertiefens, der aktiven Vereinheitlichung oder Sonderung, des Abstrahierens usw.", als „Gefühl des Besinnens, Fragens, Nachdenkens" erscheint. Vergl. Th. Lipps: Leitfaden der Psychologie (Leipzig 1903), S. 278.

Mit diesem Tätigkeitsgefühl verbindet sich das Kraft- und das Selbstgefühl. Ebenso sind mit der intellektuellen Tätigkeit verbunden „das Gefühl der subjektiven Gewißheit", „das Gefühl der Befriedigung, wenn eine Frage sich beantwortet"; ferner das Gefühl der Spannung und der Lösung, der Erwartung und der Befriedigung beim Eintritt des Erwarteten; ferner die „psychischen Zustandsgefühle der Konzentration, der inneren Ausfüllung" usw.

Soll sich aber ein reiches Spiel dieser Gefühle entwickeln, so muß der Geist nach seinen verschiedenen Funktionen, und zwar so ausgebildet werden, daß er selbsttätig arbeitet. Je eintöniger

die Arbeit ist, je mehr der Geist durch den Stoff erdrückt, je mehr er auf rezeptive Tätigkeit beschränkt wird, je mehr er der lenkenden Mitwirkung des Lehrers bedarf, je ärmer, schwächer, unfreudiger, unwirksamer wird das die Geistesarbeit begleitende Gefühlsleben.

Der formale Bildungszweck. Formale Bildung ist an sich und um der materialen Bildung willen wertvoll. Daß ersteres der Fall ist, beweist schon das Spiel der Gefühle, von dem die geistige Tätigkeit als solche, abgesehen von dem Stoff, begleitet wird. Der Wert der formalen Geistesbildung für die materiale erhellt aus der einfachen Erwägung, daß zunächst innerhalb der Gebiete, auf denen die Denkschulung gewonnen ist, der Erwerb erweiterter Kenntnisse durch die bereits gewonnene Denktechnik wesentlich erleichtert ist.

„Die Mathematik erzieht zum logischen Denken" — so lautet eine der vielen gefährlichen Harmlosigkeiten, mit denen der Bildungswert der Lehrinhalte bewiesen werden soll. „Zum logischen Denken?" — als wäre logisches Denken nicht ein sehr umfassender Komplexbegriff. In Äußerungen wie der angeführten spukt die alte Vermögenstheorie nach. Allerdings — und das ist für die gesamte Lehre von der Bildung eine geradezu eminent wichtige Tatsache — so sehr auch die Formen logischer Bildung zunächst an das Gebiet, auf dem man sie erworben hat, gebunden sind, so sind sie doch **übertragbar** auf andere Gebiete. Leider fehlen über diese Übertragbarkeit exakte Untersuchungen (soweit ich weiß) fast ganz. Soll auf diesem Gebiet Klarheit geschafft werden, so muß die Betrachtung von den einzelnen Funktionen des Geistes ausgehen. Die alte Psychologie sprach von dem Gedächtnis als einem einheitlichen Vermögen, die neuere Psychologie kennt verschiedene Gedächtnisarten, die den verschiedenen Vorstellungsgebieten entsprechen, das Namen-, Zahlen-, Formen-, Farbengedächtnis usw. Aus der letzteren Betrachtung scheint sich zu ergeben, daß die Gedächtnisübungen auf einem bestimmten Vorstellungsgebiet nur eben diesem zugute kommen. Immerhin

ist auch bereits hiermit eine für den Unterricht wichtige Tatsache gegeben: Das Vorstellungsgebiet greift über die fachmäßig gesonderten Wissensgebiete über. So gewinnt das eine Fach vom anderen, weil Teile des einen in demselben Vorstellungsgebiet liegen wie Teile des anderen. Das Namengedächtnis wird in allen Disziplinen in Anspruch genommen. Die Hochschule des Zahlengedächtnisses ist der Rechenunterricht, aber das Element der Zahl fehlt auch sonst nirgends. Das Formengedächtnis kann im Zeichnen, in der Geographie, in der Geometrie und auch sonst geübt werden usw. In der Gleichheit der Funktion aber liege für uns der Antrieb, „von einer Szienz in die andere hinüberzuschauen", um die formale Verwandtschaft der Fächer zu erkennen und die technische Übung der Funktionen von vornherein als die gemeinsame Angelegenheit aller in Frage kommenden Disziplinen zu behandeln. So muß z. B. die Technik des Auswendiglernens von einer Sprache in die andere hinübergenommen werden.

Bisher ist die Voraussetzung gemacht, daß Übungen des Gedächtnisses nur einem bestimmten Vorstellungsgebiet nutzen. Nun aber haben die, soweit ich sehe, durchaus einwandfreien Beobachtungen Meumanns (a. a. O. S. 96 f.) ergeben, daß eine allgemeine Gedächtnisübung möglich ist, daß jede Übung eines Gedächtnisses eine „Mitübung" aller anderen Gedächtnisarten bewirkt. Diese Übertragbarkeit der Übung des Gedächtnisses von einem Vorstellungsgebiet auf das andere ist eine äußerst wertvolle Tatsache, denn sie zeigt die Möglichkeit einer einheitlichen Durchbildung des Gedächtnisses, bei der die Übungen auf den verschiedenen Gebieten zur Ausbildung der gesamten Funktion zusammenwirken. Auch hierbei ist natürlich klar, daß die Erleichterung der allgemeinen Funktion um so größer ist, je mehr die Behandlung des Gedächtnisses in den verschiedenen Fachgebieten von einheitlichen Gesichtspunkten bestimmt ist, je mehr z. B. die Schülerinnen gewöhnt werden, das Lernen mit einem Höchstmaß von Aufmerksamkeit in Angriff zu nehmen.

Will man in der Frage der Übertragbarkeit zu klarer Problemstellung kommen, so muß man zunächst die konkreten Formen der einzelnen Funktionen in Rechnung ziehen; d. h. also z. B. nicht die analytische Tätigkeit im allgemeinen, sondern die oder jene bestimmte Form dieser Tätigkeit untersuchen. Übertragbar ist z. B. die Anordnung von einzelnen Ereignissen nach dem Zeitschema; in allen Wissensgebieten, in denen „Ereignisse" behandelt werden, kommt diese Tätigkeit des zeitlichen Ordnens in Frage, und sie überträgt sich spontan von einem Fach auf das andere. Dasselbe gilt von der Funktion, durch die wir ein Ereignis als die Wirkung eines anderen, dieses als die Ursache von jenem erfassen. Ebenso wie die einfachen Funktionen sind auch die zusammengesetzten von Fach zu Fach übertragbar. So z. B. die Analyse von Sätzen nach den grammatischen Kategorien; sie ist dieselbe im deutschen wie im fremdsprachlichen Unterricht. Ebenso ist von einem Fachgebiet auf das andere übertragbar die analysierende Behandlung von Anschauungsbildern zum Zweck der Zusammenfassung der Teile untereinander und zum Ganzen: Gegeben sei der Betrachtung etwa das bekannte Bild „Niltal Ägyptens" aus der Kirchhoff-Supanschen Sammlung von „Charakterbildern zur Länderkunde"; in analysierender Arbeit werden zunächst die verschiedenen Momente des Bildes, der Strom, das Schwemmland an seinen Ufern, die Kultur dieses Schwemmlandes, herausgestellt und dann aufeinander bezogen; dabei wird dann der Strom als der „Schöpfer" der Landschaft erkannt. Oder es handle sich um die Besprechung des Lionardoschen Abendmahls: bei der analysierenden Betrachtung treten die Gestalten des Bildes in die Gestalt des Heilandes und die der Jünger auseinander; dann werden die letzteren in vier Gruppen zu je drei zusammengefaßt; als das Vereinheitlichende in dem dargestellten Augenblick des psychologischen Dramas aber wird das Wort Jesu: „Einer unter euch wird mich verraten" herausgestellt. Von anderen zusammengesetzten Funktionen sei nur noch genannt die Bildung von Begriffen

durch Abstraktion und die Bildung von „Regeln" auf induktorischem Wege.

Aber selbst auf die zusammengesetzten Funktionen ist die einfache Übertragbarkeit nicht beschränkt.

Auch Gruppen von Funktionen, einfachen und zusammengesetzten, können von einem Fachgebiet auf das andere übertragen werden. So z. B. die ganze Gruppe von Tätigkeiten, die bei aller Auslegearbeit doch schließlich gleich ist.

Indes (wie wir schon oben bei dem Gedächtnis sahen) — nicht nur bei völliger Gleichheit der Funktion ist die Übertragbarkeit vorhanden. Auch wenn nur Verwandtschaft besteht, kann sich die auf einem Unterrichtsgebiet gewonnene Fähigkeit auf das andere übertragen. Das Maß der funktionellen Verwandtschaft entscheidet über das Maß der Übertragbarkeit. Dafür zwei Beispiele: 1) Im Gebiet des Unorganischen erfolgen die Veränderungen nach „Ursachen im engsten Sinne", die Veränderungen im organischen Reiche geschehen auf Reize hin, das menschliche Handeln aber erfolgt auf Motive. Dort sucht die Erkenntnis nach dem zureichenden Grunde des Werdens, hier nach dem zureichenden Grunde des Handelns. (Vergl. Schopenhauer: „Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde".) Wird nun in einem Fachgebiet am Leitfaden des „Gesetzes der Kausalität" und in einem anderen am Leitfaden des „Gesetzes der Motivation" gedacht, so wird das auf Erkenntnis des Grundes gerichtete Denkstreben auf dem einen Gebiete von der Arbeit auf dem anderen Gebiete gefördert werden. Ebenso wird eine Wechselübertragung möglich sein zwischen den Wissensgebieten, auf denen wie in der Naturkunde und in dem mit der Analyse des menschlichen Handelns beschäftigten Unterricht nach dem realen Grunde gesucht wird, und den Gebieten, wo wie in der Mathematik nach dem Erkenntnisgrunde geforscht wird. Als bestes Ergebnis des gesamten hier beschriebenen Denkens wird sich dem Geiste das Verlangen nach kausaler Begründung mitteilen, aber auch die bei allem kausalen Denken notwendige Ge-

schicklichkeit im Analysieren des kausal zu Erklärenden, formale Gewandtheit im Suchen der Begründung, Sorgfalt im Zusammenhalten des zu Erklärenden und des gefundenen Grundes. 2) Oben war die Rede von der analytischen Behandlung der Bilder. Um Analysis eines „Anschauungsbildes" handelt es sich auch bei der analytischen Behandlung mathematischer Aufgaben. Soll z. B. ein Dreieck konstruiert werden aus dem Umfang und zwei Winkeln, und ist dann das Hilfsdreieck gezeichnet, dessen Grundlinie die Summe der drei Seiten ist, so muß durch die beziehende und vergleichende Tätigkeit das Größenverhältnis der gegebenen Winkel und der Winkel im Hilfsdreieck gefunden werden; bestimmt wird dies Verhältnis durch die Lage der Winkel. Auch hier also ein Beziehen und Vergleichen der einzelnen Teile des „Gesamtbildes". Die Frucht der gesamten in verschiedenen Fachgebieten auf die Analyse von „Bildern" verwandten Arbeit wird die Denkrichtung auf die analytische, beziehende und vergleichende, Behandlung zusammengesetzter Anschauungen sein.

Je allgemeiner die Verwandtschaft zwischen Funktionen auf den verschiedenen Teilgebieten des Unterrichts ist, um so unsicherer und unbestimmter ist naturgemäß die Wechselunterstützung zwischen den Teilgebieten. Doch werden die irgendwie verwandten Tätigkeiten doch wenigstens zum Entstehen allgemeiner Denkrichtungen Denkformen, Denkgewohnheiten, allgemeiner Dispositionen und schließlich zur Entstehung eines allgemeinen Denkhabitus, nicht zu vergessen, eines intellektuellen Gefühlslebens zusammenwirken. Wirkungen solcher allgemeinen Art sind z. B. die Fähigkeit und Bereitwilligkeit zur Fragestellung; die Denkrichtung auf das Entstehen (die Genesis) der Dinge; die Fähigkeit und Neigung zur Vertiefung wie auch zur Besinnung; Schärfe im analytischen, Beweglichkeit im synthetischen Denken; das allgemeine Bestreben, neue Vorstellungen in Beziehung zu den vorhandenen zu setzen; die Bereitwilligkeit, das Gedachte zu kontrollieren, den Denkvorgang zu überwachen; das Streben nach Wahrheit und Klarheit; die Fähig-

keit der Erregung des Geistes zu dem von der Arbeit geforderten Energiemaß; die Besonnenheit im Entwerfen und Durchführen eines Arbeitsplans; im allgemeinen die Selbsttätigkeit im Denken; last, not least die Kunst des klaren Gedankenausdrucks. Nach der Gefühlsseite hin ist die Freude am Denken der schönste Reingewinn der gesamten Geistesschulung. —

Die Übertragung erfolgt in gewissem Maße von selbst; aber eben doch nur in gewissem Maße. Wird die Idee einer intellektuellen Schulung ernstlich ins Auge gefaßt, so muß es ein Leitgedanke für die gesamte Unterrichtsarbeit werden, die Ausbildung des Geistes nach seinen wichtigsten Funktionen und die Ausgestaltung eines allgemeinen intellektuellen Habitus als eine gemeinsame Aufgabe zu fassen, bei der die einzelnen Fachgebiete einander in die Hand arbeiten. Erforderlich ist also die Anwendung der gleichen Unterrichtsweise in den verwandten Gebieten, und da, wo keine nähere Verwandtschaft besteht, muß wenigstens das allgemeine Verfahren gleich sein; überall muß z. B. (wie es oben dargelegt ist) die Spontaneität in der geistigen Arbeit gepflegt werden.

Der Idee der materialen Konzentration muß die Idee der formalen Konzentration als gleichwichtig zur Seite treten.

Die Übertragbarkeit der in den einzelnen Disziplinen in Tätigkeit tretenden geistigen Funktionen ist der eine wichtige formale Gesichtspunkt für die Bewertung der Disziplinen. Unter diesem Gesichtspunkt muß z. B. die Würdigung der Euklidschen Geometrie zunächst wenigstens ungünstig ausfallen, da die unmittelbare Übertragbarkeit hier gering ist. Zu entscheiden wird dann allerdings sein, ob der aus der Geometrie für die allgemeine Gestaltung des Denklebens zu ziehende Gewinn diesen Mangel nicht ausgleicht, ob z. B. nicht die Kraft, die der Geometrie als einer Disziplin der Aufgaben für die Bildung der Spontaneität in der geistigen Arbeit innewohnt, sehr schwer ins Gewicht fällt. Die

Geographie erweist sich auch nach der formalen Seite als ein vermittelndes Fach. Doch muß hier wieder erwogen werden, ob dem Vorzug der Übertragbarkeit mehrerer Funktionen nicht die geringe Intensität, mit der die Funktionen geübt werden, als Mangel entgegensteht. Intensive Übung ist besonders kennzeichnend für die nur wenige Funktionen in Anspruch nehmende Mathematik.

Zu der Prüfung nach dem Gesichtspunkte der Übertragbarkeit und der Intensität muß dann noch die Untersuchung darüber kommen, ob die verschiedenen von einem Fach geforderten Funktionen nicht in teilweisem Gegensatz zueinander stehen oder doch wenigstens bei dieser oder jener Unterrichtsweise stehen können. So ist es z. B. ein (notwendiger?) Mangel des fremdsprachlichen Unterrichts, daß die auf Erfassung und Verarbeitung des Inhalts gerichteten Funktionen infolge der starken Inanspruchnahme des Geistes durch die sprachlich-syntaktische Form nur kümmerlich geübt werden (s. u.).

Der wichtigste Gesichtspunkt der Prüfung ergibt sich endlich, wenn man die formale Bildung als ein Ganzes auffaßt, und zwar unter dem Gesichtspunkt stufenmäßigen Auf- und Ausbaus. Unter diesem Gesichtswinkel ist zu untersuchen, ob durch die Gesamtheit der Unterrichtsstoffe die Möglichkeit gegeben ist, jeder Funktion eben das Maß von Übung zu gewähren, das sie auf den einzelnen Stufen nach ihrer Bedeutung für die gesamte geistige Schulung beanspruchen darf. Hier gilt es, je nach der Lage des Schwerpunkts das Gewicht der einzelnen Funktionen zu bestimmen. In einer Periode, in der z. B. der Geist zur Selbsttätigkeit in verstärktem Maße herangebildet werden muß, damit er mit den Elementen des Wissens schalten und walten lerne, ist eine starke Belastung des Geistes mit Gedächtnisarbeit von Übel. Ebenso muß Einseitigkeit der Ausbildung vermieden werden, wie sie etwa dann entsteht, wenn die sprachliche formale Schulung das beste Teil der geistigen Kraft in Anspruch nimmt.

Beim Entwurf eines Ideals formaler Bildung für die höhere Mädchenschule ist zuerst das Verhältnis zu beachten, in dem die

einzelnen Funktionen ihrer psychologischen Natur nach zueinander stehen; man kann z. B. ein reiches Spiel der kombinierenden Phantasie nicht erwarten, wenn man nicht die Elemente, mit denen die Phantasie arbeiten soll, in reicher Fülle zuvor gedächtnismäßig festgelegt hat. Man hat also das Hilfsverhältnis zu beachten, in dem einzelne Funktionen zu anderen stehen. Nicht minder das Spannungsverhältnis zwischen den Funktionengruppen, so z. B. das zwischen der Gedächtnisarbeit und der Arbeit des kombinierenden sowie des beziehenden und vergleichenden Denkens. Das Ziel der formalen Bildung kann nach dem oben Gesagten nicht die harmonische Ausbildung aller Funktionen sein. Vielmehr muß dieses Ziel vor allem nach der intellektuellen Eigenart der Mädchen bestimmt werden, und zwar in der Weise, daß einerseits vor allem die vorschlagenden „Tugenden" des weiblichen Geistes gepflegt, anderseits doch aber auch auf das „Gegengewicht" Bedacht genommen wird. S. o. S. 79 f.

Ob ein solches Bildungsideal immer durchgeführt werden kann, hängt freilich wieder sehr stark von dem Maß der Berechtigung ab, das man den anderen Zwecken der Bildung (s. o. S. 93 f.) zugesteht. Offenbar ist z. B. die formale Bildung für die Geologie oder die organische Chemie nur wenig interessiert; es ist aber die Frage, ob nicht das „wissenschaftliche" Interesse ihnen einen breiteren Raum, als sie zurzeit haben, zu verschaffen vermag. An diesen Stoffen läßt sich, das ist klar, eine allgemeine wertvolle geistige Schulung nicht gewinnen, da sich die Schülerinnen bei der Behandlung der Stoffe überwiegend nur aufnehmend verhalten. Anderseits hat man bei der Lehrplanorganisation zu erwägen, ob nicht dem „Weltbilde", das die Schule in die Köpfe hineinzeichnen soll, ohne die elementaren Kenntnisse aus diesen beiden Wissensgebieten einige wesentliche Züge fehlen würden. Kann das formale Interesse diese didaktisch höchst unlebendigen Stoffe nicht verdrängen, so wird es wenigstens eine Reduktion der Stoffe auf das Notwendigste zu erreichen suchen. Oder: Man könnte urteilen, dem for-

malen Interesse der sprachlichen Ausbildung geschehe mit einer gründlichen Arbeit im Gebiet der Muttersprache und einer fremden Sprache, etwa der nach der formalen Seite hervorragend wertvollen französischen, reichlich Genüge. Dem könnte vom praktischen Interesse aus entgegengehalten werden, die Rücksicht auf spätere Berufsarbeit und spätere soziale Stellung fordere dreisprachigen Unterricht, oder es könnte auch vom „wissenschaftlichen" Interesse her die Forderung eines Unterrichts in fünf Sprachen erhoben werden, weil wahres Kulturverständnis ohne Latein und Griechisch usw. undenkbar sei.

Auf diese und ähnliche Entscheidungsfragen ist uns die Lehrplantheorie bisher die ausreichende Antwort schuldig geblieben. Ja, es hat, da wir gerade in den Grundfragen uns in einem schlimmen Traditionalismus bewegen, soweit ich sehe, an der richtigen Fragestellung gefehlt.

Der intellektuelle Zweck. Nicht mehr als einige allgemeine Gesichtspunkte sollen gegeben werden. 1. Vor uns liegt die unendliche Fülle des Wissenswerten, die Unsumme dessen, dem sich das geistige Interesse Lernender, besonders das Interesse der Mädchen, die schlechthin für alles zu „interessieren" sind, zuwenden läßt. Hier ist die Gefahr des Enzyklopädismus außerordentlich groß; der Enzyklopädismus aber bedeutet die Erdrückung der geistigen Regsamkeit und Energie durch den toten, unverarbeiteten Stoff. Dieser Enzyklopädismus mit seinem „allseitigen" Interesse ist begreiflich in einem so erkenntnisreichen Zeitalter wie dem unsrigen. Aber der Enzyklopädismus ist eine der schwersten Gefahren unseres gesamten Bildungswesens; unter seinem Einfluß wird das Verhältnis zwischen der geistigen Kraft unserer Jugend und der Last des Wissensstoffes von vornherein schief.

Nicht ungefährlich ist allerdings auch das Gegenteil des Enzyklopädismus: das einseitige Hängen und Kleben an wenigen Stoffgebieten, das künstliche Verengern des geistigen Gesichtskreises. Das Mittlere zwischen jener Allseitigkeit und dieser Einseitigkeit

liegt nun aber nicht in der berühmten „gleichschwebenden Vielseitigkeit" des Interesses. Vielmehr liegt gerade in einer starken Abstufung der Kraft, mit der die einzelnen Wissensgebiete sich geltend machen dürfen, eines der wichtigsten Grundprinzipien aller Lehrplangestaltung. Ein Lehrplan ohne zentrale Fächer und ohne deutliche Abstufung von den zentralen zu den peripherischen Fächern zersplittert die geistige Arbeit. Als das Berechtigte in der enzyklopädischen Richtung ist anzuerkennen, daß „dem Weltbilde", wie gesagt, kein wesentlicher Zug fehlen darf. So ist z. B., um ein früheres Beispiel wieder aufzunehmen, das Wichtigste aus der organischen Chemie unbedingt zu geben, weil ein allgemeines Verständnis des Lebens der Organismen in einem auch noch so zusammengezogenen Weltbilde notwendig ist. Ebenso ist die Kenntnis wertvollen fremden Volkstums und damit die Kenntnis fremder Sprachen in einer höheren Geistesbildung nicht zu entbehren. Aber über das Maß, in dem dort organische Chemie, hier fremde Sprachen getrieben werden, entscheidet, auch wenn man zunächst nur das intellektuelle Interesse walten läßt, nicht das Urteil der einzelnen Fachvertreter, sondern das Urteil derer, die aus der Überschau über die gesamten Wissensgebiete das Gewicht der einzelnen Wissensgebiete bestimmen können. Erkennt man der höheren Mädchenschule das Recht zu, daß sie ihre Schülerinnen mit dem Bedeutsamen aus der Natur-, Menschen- und Gotteserkenntnis ausstattet, so ist damit ein wichtiges Prinzip für die Gestaltung des Lehrplans gewonnen. In welchem Maße freilich nun die Wissensgebiete, die solche elementare Kenntnis vermitteln, Zeit und Kraft in Anspruch nehmen dürfen, ist damit so wenig gesagt, wie der Begriff des Bedeutsamen für die einzelnen Wissensgebiete festgestellt ist. 2. a) Bei der Bestimmung der Zeit und der Kraft, die einem Wissensgebiet mit Rücksicht auf seinen Wissenswert zugewandt werden soll, ist vor allem auch der natürliche Zug des Interesses in dem Frauengeist zu beachten. Verstehe ich diesen Zug richtig, so gilt er besonders dem persönlichen Leben in

allen seinen Gestaltungen; persönliches Leben zu sehen, zu ergründen, zu beurteilen, ist eines der vornehmsten Anliegen des Frauengeistes. Man wird diesem Zuge des Interesses Rechnung tragen, indem man in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte, in der fremdsprachlichen Lektüre und sonst in die Breite, Höhe und Tiefe des Personenlebens einführt. Auf der anderen Seite wird man ein Gegengewicht gegen die Einseitigkeit der Beschäftigung mit der Welt des Persönlichen suchen. Kein Wissensgebiet eignet sich dazu mehr als das unpersönlichste unter allen — die Mathematik. b) Dem geschichtlichen Leben der einzelnen und der Völker wendet sich der weibliche Geist bereitwilligst zu; in der Fähigkeit, sich in einen Kulturzustand einzuleben, übertreffen die Mädchen, die oft wahre Virtuosinnen im „Einfühlen" sind, die Knaben sehr häufig. Eine gesunde Methodik wird diesem Zuge wiederum gern nachgeben und durch einen breit sich entwickelnden kulturgeschichtlichen Unterricht, der aus den Quellen schöpft, die Mädchen in der Kunst, zu fühlen und zu verstehen, wie früheren Menschen in ihrer Kulturwelt zu Gemüte war, reichlich üben. Aber man wird anderseits der Neigung des Mädchens, die Härte der Realität nicht zu würdigen, entgegenarbeiten, indem man sie die „wirklichen" Verhältnisse namentlich nach ihrer einschränkenden und hemmenden Wirkung erkennen und sie so verstehen läßt, was zu einer früheren Zeit möglich war und in der Gegenwart möglich ist. Dahin gehört z. B. eine exakte Behandlung des wirtschaftlichen Lebens als der Unterlage aller kulturellen Entwicklung. c) Das Naturleben würdigt das Mädchen gern nach seiner ästhetischen Seite; auch die biologische Behandlung „liegt" ihm. Man komme dieser geistigen Tendenz entgegen, suche aber das Gegengewicht einer die Gesetzmäßigkeit im Naturgeschehen betonenden Betrachtung. Die Übung im physikalischen Denken ist für den Frauengeist von großem Wert. d) Dem lebhaften Interesse, das die Mädchen im Sprachunterricht der Literatur und dem lebendigen Gebrauch der Sprache entgegenbringen, ziemt alle Pflege. Aber ohne grammatische

Schulung wird nicht nur Sprechen und Lesen ein der geistigen Gesamtkultur gefährliches Tun, sondern es fehlt auch ein notwendiges Gegengewicht. 3. Von bestimmendem Einfluß auf die Bewertung der für den Lehrplan zu prüfenden Wissensgebiete muß auch die Rücksicht auf den Zug der Wissensinteressen in unserer Zeit sein. Dabei kommt es allerdings weniger auf den Zug an, der literarisch am meisten in die Erscheinung tritt, als vielmehr auf den stillen geheimnisvollen Zug, auf die Unterströmung in der gesamten Kulturbewegung. „Unterrichte kulturgemäß!" — lautet einer der bekannten Diesterwegschen Imperative. Er fordert Rücksicht auf „den Geist der Zeit, in der wir leben, auf die Nationalität unseres Volkes, kurz auf die Kultur der Gegenwart und Umgebung". Spüre ich den Zug unserer Zeit richtig, so geht er in folgenden Richtungen: a) Eines der vornehmsten Wissensziele ist Gegenwartsverständnis. Zunächst reizt die fast aufdringliche Kulturfülle unserer Zeit, Verständnis dieser Kultur zu suchen. Da aber diese Kultur überwiegend eine Schöpfung der die Naturerkenntnis verwertenden Technik ist, so geht das Wissensinteresse über die Technik zu den Naturwissenschaften. Diesem Zuge des Wissens muß die Schule folgen. Unseren Schülerinnen darf die technische Kultur der Gegenwart nichts so Selbstverständliches werden, daß sie ihre Segnungen interesselos hinnehmen. Ein elektrischer Bahnwagen muß ihnen ein interessantes Problem sein, nach dessen Lösung sie begierig sind. Auch an unserer technischen Kultur muß sich ihre Fragekunst üben und ihre geistige Regsamkeit bewähren. Es versteht sich indes von selbst, daß in die Welt der Technik nur hier und da ein Blick getan werden kann. Aber es würde einer kulturgemäßen Bildung ein nicht unwichtiger Zug fehlen, wenn z. B. den Lernenden nicht an einigen Beispielen gezeigt würde, wie die Maschine, um mit Reuleaux zu reden, in dem Punkte der Selbsttätigkeit so weit gebracht worden ist, daß sie stellenweise für vernunftbegabt gelten könnte, wie der Witz der Erfinder ihre kleinsten Teile belebt und sie gleichsam lange und verwickelte Gedanken-

folgen mit ihrer unerbittlichen Logik verwirklichen läßt. Wer diese Genialität der Technik nicht wenigstens fühlt, dem fehlt in seinem Zeitgefühl und Zeitbewußtsein ein wesentliches, an sich so erfreuliches Element. Es genügt hier auch völlig das repräsentative Verfahren, bei dem einige wenige Maschinen den Geist des technischen Zeitalters vertreten. Die Physik stellt bereits die wichtigsten Bewegungsmaschinen dar. Es genügt, wenn an einigen Werkzeugmaschinen der Geist der Technik aufgewiesen wird. Ich nenne nur eine der größten Kulturträgerinnen, die Mulemaschine in ihrer Ausgestaltung als Selfaktor. Es dürfte wenig äußere Kulturmächte von gleichem stark- und fernwirkenden Einfluß wie diese Spinnmaschine geben.

Gegenwartsverständnis schließt aber nicht minder auch Verständnis für die politischen, sozialen, sittlichen, religiösen Kräfte ein, die in unserer Zeit wirksam sind. So ist z. B. das Verständnis des Deutschen Reiches als eines Kulturstaates zu erzielen.

b) In stetem Crescendo steigert sich in unserer Zeit das dem sozialen Leben zugewandte Interesse; und zwar ist diesem Interesse eigen, daß es sich nicht sowohl der in der Gegenwart vorhandenen als vielmehr der in der Zukunft zu erwartenden Gestaltung der Dinge zuwendet. So wenig es nun auch Aufgabe der Schule ist, soziale Spekulation zu treiben, so würde sie sich doch auf der anderen Seite aus der stärksten Bewegung der Zeit herausrücken, wenn sie nicht einen Einblick in die „soziale Frage" gewährte. Haben die recht, die wie ich selbst in der Arbeit an der sozialen Frage die schwerste Arbeit sehen, die unser Volk im XX. Jahrhundert zu lösen hat, ist diese Frage geradezu die Entscheidungsfrage für die bürgerliche Gesellschaft, so sind wir innerlich gehalten, unseren Schülerinnen die Geschichte der sozialen Frage zu geben, ihnen die wichtigsten Fragepunkte aufzuweisen und ihnen die Güter zu bezeichnen, um die es sich in dem Kampf des vierten Standes gegen die bürgerliche Kulturform handelt. c) Daß unsere gesamte Bildung einen internationalen, kosmopolitischen Zug hat,

und daß demgemäß der Zug des Wissensinteresses auch international gerichtet ist, bedarf keines Beweises. In unserer Zeit, in der das wirtschaftliche Leben immer mehr aus dem Rahmen der Volkswirtschaft in den der Weltwirtschaft hinüberwächst, vollzieht sich der geistige Güteraustausch gleichfalls immer mehr in internationaler Weise. Der Unterricht kann das Kulturleben fremder Völker, namentlich der wichtigsten Kulturträger unter ihnen nicht ignorieren. Unsere Schülerinnen müssen namentlich die Kultur des französischen und des englischen sowie amerikanischen Volkes kennen lernen, und zwar tunlichst nach allen wichtigsten Seiten des Kulturlebens. Zu den wichtigsten Kulturmomenten gehört aber die Sprache eines Volkes. Würde man diesem Zuge des Wissensinteresses nachgeben, so würde Vielsprachigkeit für den Unterrichtsplan gefordert werden müssen. Nun wirkt aber dem kosmopolitischen Zuge der Bildung der nationale gerade in unserer Zeit kräftig entgegen. Und ihm gebührt der Vorzug. „Man muß das deutsche Volk mit sich bekannt machen", lautete einst ein großes Leitwort in schwerer Zeit. Die Schule hat es als eine heilige Aufgabe anzusehn, die Jugend mit der Größe und Schönheit des deutschen Volkes vertraut zu machen. Erst wenn diesem Interesse genügt ist, darf dem kosmopolitischen Interesse Raum zur Entfaltung gewährt werden. Und wenn für mehrere fremde Sprachen nicht genug Zeit und Kraft bleibt, nun gut, dann mag das fremde Kulturleben, etwa das des englischen Volkes, ohne die fremde Sprache dargestellt werden. Dabei entscheidet für die Akzentuierung, die den einzelnen Seiten des fremden Kulturlebens gegeben wird, deren Bedeutung zunächst für das heimische, sodann für das allgemeine Kulturleben. So tritt z. B. neben die Behandlung des englischen Parlamentslebens in seinen großen Zügen die Behandlung der englischen Gewerkschaftsbewegung, weil in dieser Bewegung einer der bedeutendsten Kulturbeiträge der englischen Nation enthalten ist. 4. Die Hauptaufgabe bei der Gestaltung des Lehrplans nach dem „wissenschaftlichen" Gesichtspunkt ist die vergleichende Bewertung der ein-

zelnen Wissensgebiete. Diese Aufgabe ist dann leicht, wenn es sich um stoffverwandte Gebiete handelt; schwer, wenn die Stoffverwandtschaft gering ist. Im letzteren Falle ist die Kommensurabilität nur gering. Ohne Schwierigkeit kann man etwa die französische und englische Sprache auf den Wert hin vergleichen, den sie innerhalb des Gesamtwissens haben: die Formenlehre und Syntax, das Vokabular, die Literatur der beiden Sprachen lassen sich aneinander messen. Ebenso kann man miteinander in Vergleich setzen den Wert der englischen Lektüre, die bei dem gegenwärtigen Lehrplan bewältigt werden kann, und den Wert der deutschen Lektüre, die dann berücksichtigt werden könnte, wenn man sich entschlösse, die für die englische Lektüre verwandte Zeit der deutschen Lektüre zuzuwenden. Vergleichungen des Wissenswertes sind auch leicht möglich innerhalb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe; etwa zwischen Arithmetik und Planimetrie oder zwischen Physik und Chemie. Aber auch Wertabwägungen zwischen so andersartigen Wissensgebieten wie etwa den Sprachen und der Mathematik können ausgeführt werden. Gesetzt z. B., man überzeugte sich, daß die Frage, ob man der eigentlichen Mathematik einen Platz im Lehrplan der höheren Mädchenschule gewähren soll oder nicht, schließlich auf das Entweder — Oder: Mathematik oder eine zweite fremde Sprache hinausliefe, so würde der Wissenswert der zweiten fremden Sprache gegen den Wissenswert der Mathematik abzumessen sein. Bei solchen Abwägungen würde die Idee, richtiger das Ideal des für eine Schülerin der höheren Mädchenschule nötigen Wissensstandes den Maßstab abgeben. Würde z. B. in diesem Ideal eine die wesentlichen Gebiete menschlichen Wissens (wenn auch nur in elementarer Form) umfassende Bildung gefordert werden, so würde damit ein wesentliches Moment für die Mathematik in die Wagschale fallen, da das Element fremdsprachlicher Bildung durch das Französische vertreten ist. 5. Bisher ist nur der Wissensstoff als solcher in Betracht gezogen. Nicht weniger wichtig ist die Form, in der das Wissen Besitz des Geistes

ist; einerseits das Wissen innerhalb der einzelnen Fachgebiete, anderseits das Gesamtwissen. (Vergl. Willmann a. a. O. S. 46 f.) Das Wissen des Gebildeten muß in seinen Teilen und als Ganzes klar angeeignet, gedächtnismäßig sicher, frei beweglich, anwendungsfähig, übersichtlich geordnet, zu kleineren und größeren Ganzen geschlossen und so geartet sein, daß aus dem Gewußten das Verlangen nach Erweiterung des Wissens, das fortleitende Interesse, entsteht. Die Form des geistigen Besitzes muß also derart sein, daß sich an und in ihm die geistigen Funktionen in erfreulicher Weise betätigen können. Von diesem formalen Gesichtspunkt aus lassen sich sehr wesentliche Gesichtspunkte für die Lehrplangestaltung und für die unterrichtliche Arbeit gewinnen. Sollte es z. B. richtig sein, was behauptet wird, daß die fremden Sprachen ein ganz bestimmtes Maß von Zeit und Kraft beanspruchen, wenn das Wissen in ihnen in dem unbedingt erwünschten Umfange sicher sein soll, so muß gegen eine Kürzung der Stundenzahl Einspruch erhoben werden. Eher ein Sint ut sunt aut non sint, ehe etwa in der zweiten fremden Sprache oder in beiden unsichere Elemente im Lehrplan geduldet werden. Oder wenn etwa die Geschichte in ihrer gegenwärtigen Betriebsweise das Gedächtnis so mit Stoff belastet, daß die Durchsichtigkeit und Überschaubarkeit des Wissens verloren geht, so wäre das eine zwingende Veranlassung, den Umfang und Inhalt des Stoffs gründlich zu revidieren. Die Zusammenordnung der einzelnen Wissenselemente fordert Zeit und Kraft; wenn man an irgendeiner Stelle des Wissens diese Zeit und Kraft nicht besitzt, so muß der Stoff eingeschränkt werden. Dasselbe gilt, wenn der Stoff etwa in der Geographie so ausgewählt ist, daß er, weil aus allerhand Notizen bestehend, dem Zusammenschluß widersteht. Das würde der Fall sein, wenn die Schülerin von einer geographischen Einheit eine Fülle von Einzelheiten wüßte und sich ihr Wissen nicht zu einem Bilde der Landschaft zusammenschlösse, in dem die einzelnen geographischen Faktoren in ihrer Wechselwirkung verstanden würden. Ein gefährlicher Zu-

stand des Wissens ist auch dann vorhanden, wenn die Schülerin so viel weiß oder doch zu wissen glaubt, daß sie nichts mehr wissen will, wenn „der Sättigungsgrad" oder richtiger der Zustand der Übersättigung erreicht ist. Die Ätiologie dieses Krankheitszustandes weist auf ungenügende Assimilation hin. Es ist etwas sehr Schönes um die Empfänglichkeit eines Menschengeistes; aber die Empfänglichkeit muß geschont werden, und sie wird nicht am wenigsten dann geschont, wenn der Aufnahme des Stoffs die Verarbeitung, der schönen „Passivität" die kräftige Aktivität folgt.

„Konzentration" im strafffsten Sinne des Worts muß ein didaktisches Grundprinzip werden. Erstens verlangt der Geist des Menschen nach der Zusammenordnung der Vorstellungen und Vorstellungsmassen. Läßt die Schule Vorstellungen, die an sich chemische Affinität haben, sich nicht verbinden, so ist sie mit an der Zerfahrenheit schuld, die ein peinliches Kennzeichen des modernen Menschengeistes ist. Zweitens aber ist der Zusammenschluß des Zusammengehörigen auch vom denktechnischen Standpunkt durchaus nötig: a) Der Zusammenschluß des einzelnen mit dem einzelnen, der Anschluß des einzelnen an ein Ganzes rettet das einzelne vom Untergang. b) Innerhalb eines Ganzen gewinnt das eine am anderen Klarheit. c) Überhaupt werden durch die Konzentration viel unnötige Unkosten erspart. d) Vor allem aber gewährt die Bildung geschlossener Ganzen dem denkenden Kopf die Möglichkeit der freieren Tätigkeit; kann doch z. B. innerhalb einer geschlossenen Einheit das kombinatorische Denken sich freier bewegen.

Zunächst hat jede Disziplin die Pflicht, in ihren Stoffgebieten für Konzentration zu sorgen. Hindert die Stoffülle daran, so muß der Stoff verkürzt werden. Es darf z. B. nicht versäumt werden, den „Gehalt" der einzelnen Perioden in der deutschen Geschichte herauszustellen und dann den gesamten Aufbau dieser Geschichte durchsichtig zu machen. Bei der Behandlung eines literarischen Kunstwerks ist ja wohl die Methode, die sich genug getan zu haben

glaubte, wenn sie Einheit für Einheit durchging und mit der letzten Einheit fertig war, glücklich überstanden. Ob aber überall der Wert der überschauenden Betrachtung genügend gewürdigt wird, ob bei solcher Überschau die Schülerinnen das gesunde Kraftgefühl freier geistiger Bewegung haben, ist mir doch zweifelhaft. Die Konzentrationspflicht der einzelnen Disziplin erstreckt sich aber nicht nur auf das jeweilige Jahrespensum; sie umfaßt das ganze Fachgebiet, das schulmäßig behandelt wird. Z. B. würde es sehr wertvoll sein, wenn unseren Schülerinnen am Ende ihres Rechenunterrichts die Schönheit in der Architektur des Zahlengebietes praktisch klargelegt würde.

Daß Disziplin mit Disziplin verbunden werde, ist ein Lieblingsgedanke der Herbartschen Schule. Nur daß in der Praxis nicht zu viel im einzelnen aus einem Gebiet in das andere gefahren werde; solch „fahriges" Tun verhindert oft den ruhigen Aufbau eines Gedankenzusammenhanges innerhalb des Fachgebietes. Assoziationen auf Grund äußerlicher Berührung bringen in den auszubauenden Gedankenzusammenhang auch oft sehr störende fremdartige Elemente hinein. Wertvoller ist es, bereits geschlossene Zusammenhänge in Beziehung zueinander zu bringen.

Die Physik muß dem Zerfallen des Unterrichts in unzusammenhängende Teilgebiete durch übergreifende Gesichtspunkte vorbeugen. Einer der wichtigsten ist die Form der „Arbeit" (Übergang der einen Form in die andere; das Gesetz der Erhaltung der Kraft).

Ebenso müssen die verschiedenen Gebiete des Naturerkennens in Fühlung miteinander bleiben.

Die anderen Inhaltsbeziehungen der Fachgebiete zu erwähnen, erübrigt sich, da sie oft genug aufgedeckt sind. Hier nur noch ein Wort über Konzentration unter neuen, in den einzelnen Fachgebieten selbst noch nicht gegebenen Gesichtspunkten. Eine Forderung dringlicher Art scheint mir zunächst die Konzentration der in so großer Fülle erarbeiteten religiösen und sittlichen Vorstellungen

in einer Glaubens- und Sittenlehre[1]); natürlich nicht nach dem Schema der altprotestantischen Dogmatiker, auch nicht unter zu enger Beschränkung des ethischen Stoffs. Die Ethik kann aus dem Vollen schöpfen, wenn sie außer den biblischen Stoffen auch den reichen Stoff verwendet, den die deutsche Literatur, die Geschichte und der freie Bildungserwerb bieten. Nicht als sollte indes die Ethik eine „Stoffsammlung" werden; das einzelne ist vielmehr unter einheitliche Gesichtspunkte und in das Licht christlicher Bewertung zu rücken. Aus eigener Erfahrung darf ich diese Arbeit, deren Ergebnis eine Lebensanschauung ist, als eine der allerdankbarsten bezeichnen.

Im Interesse einer geschlossenen Lebens- und Weltanschauung liegt es auch, daß die Elemente des Naturerkennens am Schluß des gesamten Kursus zusammengefaßt werden. Dabei versteht es sich von selbst, daß die Naturwissenschaft ihrem Charakter als exakte Wissenschaft treu bleibt und nicht spekulativ wird. Dann ist eine Kollision der religiös-ethischen und der naturkundlichen Betrachtung, soweit ich sehe, ausgeschlossen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, unter den eine Fülle des Stoffs, ich möchte fast sagen, zusammengefaßt zu werden verlangt, ist der psychologische. S. oben S. 16f. Das Sammeln und Ordnen des psychologischen Stoffs ist Sache des deutschen Unterrichts, der zunächst im eigenen Gebiet das brauchbarste Material findet, aber auch aus dem Religions-, Geschichts- und Geographieunterricht Stoff heranziehen kann. Entschließt man sich dazu, der modernen Erzählung und Novelle einen breiteren Raum zu gewähren, so kann man an sehr brauchbarem Stoff das psychologische Interesse nach der Seite der Pädagogik lenken.

Die Geschichte hat ihre Aufgabe, das Kulturleben darzustellen, jetzt endlich erkannt. Sie wird dieser Aufgabe aber nur dann gerecht werden können, wenn sie das wirtschaftliche Leben, die

1) Im Königreich Sachsen ist Glaubens- und Sittenlehre das Pensum der 1. Klasse.

Basis alles höheren Kulturlebens, würdigt. Der wirtschaftliche Gesichtspunkt ist der letzte der konzentrierenden Gesichtspunkte, die hier hervorgehoben werden sollen. Wird dieser Gesichtspunkt als wertvoll anerkannt, so sind die Geographie, die Naturwissenschaften, der Rechenunterricht, in beschränktem Maße auch die fremden Sprachen bei der Auswahl der Lektüre gehalten, das Wirtschaftliche zu beachten. Wenn dann der Geschichtsunterricht planmäßig durch die früheren Perioden der Geschichte hindurch die wesentlichen Momente der wirtschaflichen Verhältnisse in ihrer geschichtlichen Entwicklung behandelt, wenn er Gesichtspunkte wie z. B. die Wirtschaftsformen, die Eigentumsformen, die gesellschaftliche Klassenbildung, das Verhältnis des Staates zum wirtschaftlichen Leben usw. durchführt, so ist so viel an wirtschaftlichen Vorstellungen zusammen, daß ohne große Mühe ein Bild des wirtschaftlichen Lebens der Gegenwart in den Grundzügen gewonnen werden kann.

Wird der Stoff unter diesen übergreifenden Gesichtspunkten zusammengeordnet, so ist damit das Fachschema mit seinen trennenden Schranken durchbrochen und damit der Vereinheitlichung der Gedankenkreise wesentlich gedient, die Beweglichkeit des Denkens wesentlich gefördert.

Im allgemeinen aber sei noch gesagt: Die Aufgabe der Didaktik der Zukunft kann nicht Vermehrung des Stoffs sein, sondern die Ausnutzung eines noch vielfach verkürzten Stoffs einerseits zur Erlangung geistiger Kraft, anderseits zur Entwicklung großer geistiger Zusammenhänge.

Das Gesetz der Sparsamkeit, das auch für die Schularbeit gilt, fordert, daß das reiche Vorstellungsmaterial, zu dem unser gegenwärtiger Unterricht führt, besser, intensiver ausgenutzt werde, indem man die einzelnen Vorstellungen und Vorstellungsgruppen immer neue Verbindungen eingehen läßt und so dem Aufbau eines reichen und zugleich beweglichen Geisteslebens dient. Wir müssen aufhören, so viel am Stoff und so wenig mit dem Stoff zu arbeiten.

Die Volksschule und die unteren Klassen der höheren Schulen haben die Konzentration leicht, weil hier Personalunion der einzelnen Fächer besteht. In den mittleren und höheren Klassen ist die gemeinsame, planmäßige Herausarbeitung von Vorstellungszusammenhängen der beste Beweis dafür, daß der Differenzierung, die das Fachlehrertum mit sich bringt, die Integrierung die Wage hält. Querprofile, die die gesamte Arbeit einer Klasse umfassen, und Längsprofile, die den Aufbau der Vorstellungen in den einzelnen Klassen zeigen, müssen in gemeinsamer Arbeit entworfen werden. Hier ist auch das schönste Feld für die Tätigkeit des Direktors.

Der praktische Zweck. Unter den heftigsten Anklagen gegen die „höhere Töchterschule" (sit venia verbo!) ist wohl die heftigste, daß sie für das praktische Leben nicht tüchtig mache. Für mich ist diese Anklage nur von dem Standpunkt aus diskutabel, daß unsere Schulgattung nicht die für das praktische Leben erforderliche allgemeine Bildung vermittle, denn von irgendeiner fachmäßig spezialisierten Vorbildung darf nach meiner Ansicht nicht die Rede sein, wenn die Schule nicht aus der Linie der höheren Lehranstalten für Knaben herausrücken will (s. o.). Zudem: für welche Berufsarten sollte denn unsere Schule speziell vorbilden? Doch nicht für die gewerblichen, doch nicht für die kaufmännischen, doch nicht für Krankenpflege, soziale, ärztliche und sonstige Hilfstätigkeit, doch nicht für die Theaterlaufbahn, doch nicht für den Lehrerinnenberuf, für das Studium? Denn wie viele sich kreuzende und einander aufhebende Interessen müßten sonst berücksichtigt werden? Bleibt also nur der „Beruf" der Frau und Mutter. Da der größere Teil unserer Schülerinnen in diesen Beruf eintreten wird, so scheint hier eine spezielle Berücksichtigung berechtigt. In der Tat muß sie auch so gewiß stattfinden, als die höhere Mädchenschule der Frauennatur gerecht zu werden hat. In dem Beruf der Gattin und Mutter, wie er sein soll, kann sich die Natur der Frau am besten ausleben, auch nach der intellektuellen Seite. Damit

ist aber durchaus nicht gesagt, daß etwa spezielle Haushaltungskunde oder „Technik" der Kinderpflege ein Recht im Lehrplan haben soll. Ich meine: Wenn man der geschlechtlich bestimmten Eigenart des Frauengeistes in der Auswahl der Lehrfächer und des Lehrverfahrens gerecht wird, so hat man eben damit dem zukünftigen Familienleben der Frau von selbst den besten Dienst geleistet; zugleich doch aber auch dafür Sorge getragen, daß auch den zukünftigen Trägerinnen der anderen Berufsarten die weibliche Eigenart im Denken und Fühlen gesichert bleibt.

Das, was uns not tut, ist nicht die Aufnahme irgendwelcher Elemente der Fachbildung, sondern eine energische Allgemeinbildung, auf der sich dann die Berufsbildung leicht aufbaut. Als eine der schönsten Früchte der Schularbeit wurde oben bereits der Wille zur Arbeit bezeichnet, d. h. das Verlangen nach einer Zusammenfassung der Kräfte im Dienste eines Berufs, damit im Dienste der Kulturgesellschaft, damit nach religiöser Auffassung im Dienste Gottes. Diese Sehnsucht nach einer solchen Konzentration der Kräfte im Dienst einer „Kulturaufgabe" können wir gar nicht tief genug in die jungen Seelen einpflanzen. Es muß unseren Mädchen als ein Frevel an der Kultur, ja als eine Auflehnung gegen den Willen Gottes erscheinen, wenn sie nach ihrer Schulzeit jahrelang ihre Kräfte nur in spielender, unzusammenhängender, zielloser Tätigkeit gebrauchen wollten. Man hat den Frauen vorgeworfen, daß sie in ihrem Wollen und Handeln nur von den naheliegenden, persönlich gefärbten Motiven, nicht aber von der Idee des Gemeinwohls, des Kulturfortschritts usw. bestimmt würden. Mag dem sein, wie ihm wolle, jedenfalls hat die Schule die Aufgabe, den Gedanken, daß jeder Mensch zur Mitarbeit an den Kulturaufgaben seines Volkes verpflichtet ist, tief in das Geistes- und Gemütsleben der Schülerinnen sich einwurzeln zu lassen und ihm eine weitreichende Motivationskraft zu verleihen. Gerade unsere Zeit mit ihrem tiefernsten Charakter zwingt uns zur schärfsten Kritik der Daseinsweise vieler Töchter der höheren Stände; dieses

Hinleben, durch das kein großer teleologischer Zug geht, muß unseren Schülerinnen tief verächtlich erscheinen. Sie müssen Klarheit darüber erhalten, daß das „Idyll", auf das sie sich vielleicht freuen, in unserer tragisch gespannten Zeit eine Kulturfünde, eine Kraftvergeudung ist, die sich das Bürgertum nicht leisten kann. Sie dürfen nicht von der Schule gehen, ohne verstanden zu haben, daß es jetzt für den dritten Stand gilt, ein Kulturmaximum zu leisten. Jede muß sich innerlich verpflichtet fühlen, in der Form der Berufsarbeit an der Kulturaufgabe des deutschen Bürgertums mitzuwirken. Die Schule hat etwas sehr Großes erreicht, wenn sie in die Existenz ihrer Schülerinnen diesen teleologischen Zug bringt. Nur daß um des Himmels willen nicht bei der Forderung der Zusammenfassung der Kraft zu einem Beruf der Beruf der Frau und Mutter als quantité négligeable angesehen wird. Er ist der vornehmste unter allen. Man fasse ihn aber auch als Beruf, d. h. als eine Lebensaufgabe, der die Frau mit Seele und Leib gehört; nicht als etwas Episodisches, sondern als Lebensinhalt; als die Form, in der die Frau ihren Kulturbeitrag der Kulturgesellschaft ableistet. Der Arbeit der Gattin und Mutter gebührt die volle Würde des Berufs, ja des Amts. Entsprechend allerdings auch die ganze Bürde des Berufs und Amts. Namentlich zeige man, daß die Erziehung der Kinder ein hohes kulturelles, ein hohes religiöses Amt ist, zu dem sich zu erziehen heilige Pflicht ist.

Wille zur Arbeit — das war das eine Ziel, dem die höhere Mädchenschule zustreben muß. Das andere ist **Kraft zur Arbeit.** An der Schwelle sei hier wieder ein Irrtum abgewiesen. Nicht das kann die Meinung sein, als wollte ich in dem Wunsche, den Kulturwert unserer Schülerinnen zu erhöhen, ihnen nun eine Arbeitslast aufbürden, bei der sie körperlich geschädigt würden. Alle Berufe, besonders aber der Beruf der Gattin und Mutter fordern, daß wir fein säuberlich mit der Nerven- wie der gesamten Körperkraft unserer Schülerinnen fahren. So sehr ich ferner auch die

Schulzeit teleologisch, d. h. als Vorbereitungszeit für das „Leben", ansehe, ich erkenne der Schulzeit auch ihr eigenes, ihr eingeborenes Recht zu, nach dem sie auch ihre Zwecke in sich hat. Schulzeit ist — Jugendzeit. Ernste Arbeit, energische Anspannung der Kraft — ja, Überbürdung — nein. Was schon oft gesagt wurde, das sei hier noch einmal mit aller Deutlichkeit gesagt: Ziel unserer Arbeit ist nicht die Bewältigung eines großen toten Lernstoffs, sondern der Erwerb einer lebendigen Kraft. Selbst auf die Gefahr hin, daß die „Bildung" unserer Schülerinnen von irgendwem lückenhaft befunden wird, müssen wir immer wieder unsere Lernstoffe daraufhin prüfen, ob nicht auch an weniger Stoff eben die Schulung der Kraft, die das Leben fordert, sich gewinnen läßt. Weniger Stoff — mehr Kraft! Die Zeit fordert weniger ein großes als vielmehr ein mobiles Wissen, ein Wissen, mit dem sich arbeiten läßt. Außerdem ist ein lebendiger Trieb nach Bereicherung des Wissens, ein Streben nach geistiger Selbstvervollkommnung, nach selbsttätiger Entwicklung des Geistes wertvoller als ein „imponierendes Wissen", das sich selbst genug ist.

Ist diese Ansicht richtig, so kann der Ansturm, der von dieser oder jener Seite im Namen des praktischen Lebens gegen uns gerichtet wird, ruhig abgewiesen werden. Doch darf ein Lernstoff, der aus utilitarischen Gründen empfohlen wird, nicht eben um dieser Empfehlung willen von vornherein als banausisch verworfen werden. Gibt es doch eine Fülle von Stoffen, die ebensowohl praktisch wertvoll wie ideal bildend sind. Ich verweise nur auf die Forderung eines vertieften und erweiterten arithmetischen Unterrichts.

Der sittliche und der religiöse Zweck. Die Bildung des Gemüts. Indem die Schule für die Aufgaben des Lebens tauglich macht, dient sie zugleich auch dem sittlichen und dem religiösen Zweck, denn die sittliche Tätigkeit des Menschen soll sich vor allem in der Form der Berufsarbeit vollziehen. Der Beruf gliedert den einzelnen in das Ganze der Kulturgesellschaft ein und weist

ihm hier die vornehmste Stätte für sittliche Betätigung an, indem er ihm die Mitarbeit an den sittlichen Zwecken der Kulturgesellschaft ermöglicht. Ein engerer Kreis sittlicher Betätigung, für die Frau der Kreis ihres Berufs im engeren Sinne, ist die Familie, ein anders gearteter der Staat. Die Schule hat die Aufgabe, an ihrem Teil ihre Zöglinge zur sittlichen Arbeit in der Familie, in der Gesellschaft und im Staat heranzubilden. Ihre Aufgabe ist nicht gelöst, wenn sie praktische Menschen gebildet hat, denn es ist sogar Berufsvirtuosität ohne sittliche Zielsetzung sehr wohl denkbar.

Damit aber die Zöglinge der Schule die sittlichen Aufgaben, die sie als Glieder der Familie, als Mitarbeiter in der Gesellschaft und als Bürger des Staats zu erfüllen haben, verstehen, liebgewinnen und in ihren Willen als ihre Pflicht aufnehmen, müssen sie planmäßig in die sittliche Natur dieser Formen des Gemeinschaftslebens eingeführt werden, und zwar so, daß in ihnen ein ebenso klares wie kräftiges Gefühl vom Wert dieser Lebensformen entsteht, ein Gefühl, aus dem dann der sittliche Wille Antrieb und Kraft gewinnt. Ich meine aber nicht etwa, daß es genügt, auf der Oberstufe eine systematisch gehaltene Belehrung zu geben. Diese bilde vielmehr den krönenden Abschluß einer die ganze Schule durchziehenden Arbeit, deren Zweck die tiefe Gründung des Verständnisses für jene Gemeinschaftsformen ist. „Familie" muß für unsere Schülerinnen ein Wort werden, das in ihnen je länger, je mehr reiche Anschauungen und reiche Empfindungen wachruft. Bei jedem Nachdenken über die Familie muß ihnen eine Fülle anmutender, lieblicher, aber auch ernster Bilder aufsteigen. Eine Schülerin, die am Ende ihrer Schulzeit steht, muß von der Innigkeit, Schönheit, Kraft eines deutschen und christlichen Familienlebens durchdrungen sein. Sie muß auch das vor allem wissen, daß die Familie eine klassische Stätte der Erziehung, der Charakterentwicklung, der religiösen Bildung, eine Stätte für stille Verinnerlichung ist. Das deutsche Lesebuch, der Religionsunterricht und

der Geschichtsunterricht müssen sich in die Aufgabe teilen, das Idealbild des Familienlebens klar und reich zu gestalten. Unter den kulturellen Gesichtspunkten, die der Geschichtsunterricht durchführt, darf das Familienleben nicht hintenanstehen, so gewiß es einer der zwar still, aber doch außerordentlich nachhaltig wirkenden Kulturfaktoren ist. Bei solcher Behandlung werden unsere Schülerinnen die furchtbare Gefahr verstehen, die der aus den Familien wie aus Zellen sich aufbauenden Gesellschaft droht, wenn die moderne Produktionsweise auf der einen und Gleichgültigkeit gegen den Kulturwert der Familie auf der anderen Seite das Familienleben zerstören. Sie werden, denke ich, auch den nachhaltigen sittlichen Antrieb gewinnen, später, wenn sie ihr Wunsch zum Familienleben bestimmt, sich innerlich tüchtig zu machen für den schönsten Frauenberuf. Aus den Wertvorstellungen und Wertbegriffen entwickeln sich die Wertgefühle und aus ihnen wiederum die Motive des Handelns. In unserer Zeit arbeiten die sozialistische Kritik und eine den Markt überschwemmende, oft auch die Köpfe, vielleicht sogar die Herzen unserer Fünfzehn- und Sechzehnjährigen erreichende dramatische und novellistische Literatur einträchtig dahin, den Kulturwert der christlichen Familie zu verneinen. Unsere Schülerinnen müssen aus der Idee der Familie heraus einerseits den eminenten Kulturwert, anderseits aber auch die schweren Aufgaben verstehen lernen, die das Familienleben der Frau stellt. Wichtig ist besonders die Ableitung einer Tugend- und Pflichtenlehre des häuslichen Lebens. So muß der Begriff der Wirtschaftlichkeit und Arbeitsamkeit aus dem wirtschaftlichen Charakter der Familie gewonnen werden; so die Forderung eines reichen Personenlebens aus der Idee der Ehe als einer Lebensgemeinschaft von Mann und Weib; so die Verpflichtung zu fortgesetzter geistiger Selbstbereicherung aus dem geselligen Charakter des Familienlebens; so die Verpflichtung der energischen Selbsterziehung und Selbstvervollkommnung aus der Aufgabe der Kindererziehung usw.

Das Leben in der Familie steht in lebhafter Wechselwirkung mit dem Leben der Kulturgesellschaft. Aus dem Familienleben heraus wirken die Kräfte in das Gesellschaftsleben hinein, und umgekehrt wirkt das Leben der Gesellschaft in der mannigfaltigsten Weise auf das Familienleben zurück. Wollte man den Sinn der Frau im häuslichen Leben gefangennehmen, so wäre das eine künstliche Horizontverengerung. Es muß daher auch dann, wenn man den Schwerpunkt des Frauendaseins einseitig in die Familie legt, der Frau das Verständnis für das Leben der Kulturgesellschaft erschlossen werden. Wie will sie den im Beruf stehenden Mann würdigen, wie will sie ihren Geist mit aktuellem Inhalt füllen, wie will sie sich vor der gefährlichen Zeitlosigkeit ihres Gedankenlebens bewahren, wenn sie die Kulturbewegung ihrer Zeit nicht versteht? Aber nicht bloß darum, weil das Familienleben und seine Aufgabe die Isolierung gegen das allgemeine Kulturleben nicht verträgt, auch als Persönlichkeit an sich hat die Frau Pflicht und Recht, das Kulturleben ihrer Zeit verstehend, fühlend, handelnd mitzuleben. Nicht nur durch das Medium der Familie hindurch soll das Kulturleben auf sie und — sie auf das Kulturleben wirken können. Es ist ihr Kulturrecht, das Leben ihrer Zeit persönlich mitzuerleben. Schön ist es, wenn die Frau ihr Familienleben unter dem Gesichtspunkt des allgemeinen Kulturlebens und das Kulturleben unter dem Gesichtspunkt des Familienlebens ansieht, aber auch dann, wenn die Frau nur durch ihr Handeln in der Familie kulturell (!) wirkt, muß ihr Interesse unmittelbar den Kulturbewegungen der Zeit zugewandt sein. Für uns erwächst aus diesem Recht der Frau die Aufgabe, unseren Schülerinnen das Verständnis für das Kulturleben der Gegenwart zu erschließen, und dies um so mehr, als oft ein namhafter Teil unserer Schülerinnen in einem Beruf unmittelbar in der Gesellschaft zu wirken gedenkt. Unsere Aufgabe gliedert sich aber in einen „dogmatischen" und einen historischen Teil. Damit unsere Schülerinnen die wichtigsten Momente in dem Gesellschaftsleben

der Zeit verstehen, muß ihnen dieses Gesellschaftsleben zum geschichtlichen Verständnis gebracht werden. Dies die Hauptaufgabe des geschichtlichen Unterrichts. Die geschichtliche Entwicklung muß mit einem breitangelegten Gegenwartsbilde abschließen. Dabei ist unter Gesellschaft der Inbegriff der innerhalb einer Gesamtheit auf den Gebieten des natürlichen, wirtschaftlichen, politischen, rechtlichen, geistigen, sittlich-religiösen Lebens bestehenden Verhältnisse der Gemeinschaft, des Gegensatzes und der Abhängigkeit zu verstehn. Es versteht sich von selbst, daß bei einem Teil der Gesichtspunkte das Verständnis sechzehnjähriger Mädchen nicht zulangt. Nur lasse man sich nicht durch Voreingenommenheit von vornherein abhalten, die Aufgabe ernstlich in Angriff zu nehmen. Geographie, Geschichte, Deutsch und Religion liefern viel von dem Stoff, der dann zu einem übersichtlichen Bilde verarbeitet werden kann. Das Interesse unserer Schülerinnen aber ist bei diesen Fragen „brennend". Bei diesem Gegenwartsbilde muß selbstverständlich auch auf die äußerst kritische Lage der bürgerlichen Kulturgesellschaft in unserer Zeit hingewiesen werden. Ich halte jeden Geschichtsunterricht für im wesentlichen verfehlt, aus dem unsere Schülerinnen nicht das Gefühl einer sehr ernsten Gegenwart mit fortnehmen. Wohl komme auch die Freude an der Fülle der Güter und der Lebenswerte zum Ausdruck, die unsere Kultur tagtäglich schafft; aber es würde eine dumme Sentimentalität sein, „der lieben Jugend" das Herz nicht schwer machen zu wollen. Wer wie ich davon überzeugt ist, daß, kurz gesagt, die furchtbare Gefahr besteht, unsere Nation könne je länger, je mehr sich in zwei „Nationen" zerspalten, die, durch wirtschaftliche Gegensätze auseinandergerissen, durch kein politisch-rechtliches, geistig-sittliches und religiöses Einheitsbewußtsein zusammengehalten werden, der kann nicht anders, als dem gesellschaftlichen Tändelspiel, das so vielfach unsere Schülerinnen im Leben erwartet, den harten Ernst seiner Zeitanschauung entgegenwerfen. Nicht, daß man die Gemüter verängstigen soll; aber man stimme seinen Unterricht auf

den Ton, daß die bürgerliche Gesellschaft ihre ganze Kraft zusammennehmen muß, um ihre Kultur und deren ideale Güter zu retten.

Der geschichtlichen Behandlung tritt die ethische zur Seite; den Bildern aus dem geschichtlichen Leben der Gesellschaft das Idealbild der Gesellschaft.

Den höheren Knabenschulen ist es oft gesagt, die Erweckung staatsbürgerlichen Sinns sei eine Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts wie der gesamten erziehlichen und unterrichtlichen Arbeit. Aber auch die höhere Mädchenschule muß hier ein wichtiges Arbeitsziel finden; nicht nur, weil die deutsche Frau als Gattin und Mutter oder auch in irgendeinem Beruf am staatlichen Leben Interesse hat, sondern weil der Staat als eines der höchsten Produkte und zugleich als einer der wichtigsten Träger der Kultur von jedem denkenden Mitglied der Kulturgesellschaft verstanden und in seinen Lebensäußerungen mit Teilnahme begleitet werden muß. Der Geschichtsunterricht muß dafür sorgen, daß die Lebenstätigkeiten des Deutschen Reiches, die Regelung der auswärtigen Beziehungen in Krieg und Frieden, die Rechtsbildung und Rechtsverwaltung, besonders die Wohlfahrts- und Kulturpflege, verstanden und gewürdigt werden. Damit wird dann auch eine wichtige Quelle des Patriotismus erschlossen. Der Patriotismus unserer Mädchen darf nicht ein Ensemble unklarer Gefühle sein, sondern muß sich als ein kräftiges Gesamtgefühl aus dem klaren Wertverständnis für die im Vaterland uns gegebenen Güter ergeben. Die erzieherische Kraft der deutschen Erde, die reiche landschaftliche Schönheit unseres Vaterlandes, sein in charakteristischen Typen sich entfaltendes Volkstum, seine wirtschaftliche Kraft, seine schöne Sprache und unvergleichliche Literatur, seine „den Umkreis menschlicher Geschicke" umschreibende, an „Großheit" überreiche Geschichte müssen das lebendige Gefühl für die Größe, für den Kulturwert des Vaterlandes erwecken. Staatsgesinnung und patriotische Gesinnung können nur entstehen aus einer gründlichen

Erkenntnis, und zwar aus einer Erkenntnis, an die sich eine sorgfältige Wertung anschließt.

Die Mitarbeit an dem **„Hineinbilden in die Gemeinschaften"** gilt mit Recht als die wichtigste ethische Aufgabe der Schule. Das Hineinbilden aber kann nur geschehen, wenn man 1) unsere Schülerinnen in die Natur dieser Gemeinschaften einführt; 2) aus dieser Natur die Pflichten und Tugenden des Lebens in den verschiedenen Gemeinschaftsformen entwickelt und 3) durch die Darlegung des hohen Wertes dieses Gemeinschaftslebens die Zöglinge zur Teilnahme für dasselbe und zur Übernahme der Pflichten sowie zur Selbsterziehung in den durch die Gemeinschaft geforderten Tugenden bereit macht. So muß z. B. erkannt werden, daß das Verhältnis der Eltern zu den Kinder auf der fürsorgenden Liebe, das der Kinder zu den Eltern auf der Ehrfurcht, das der Geschwister auf der Gerechtigkeit und der geschwisterlichen Liebe beruht. So müssen als die Bedingungen des geselligen Lebens das Verlangen und die Fähigkeit sich mitzuteilen und das Verständnis und die Teilnahme für das geistige und sittliche Eigenleben des anderen gewürdigt werden. Die Geschichte lehrt ferner, daß ein Staat ohne die Staatsgesinnung seiner Bürger in sich zusammenbricht, daß eine Gesellschaftsordnung ohne Gerechtigkeit und Billigkeit nicht bestehen kann. Wahrhaftigkeit muß als Grundtugend alles Gemeinschaftslebens hervorleuchten usw.

Wird der sozial-ethische Zweck in der beschriebenen Weise bestimmt, so muß der Lehrplan naturgemäß solche Stoffe reichlich aufnehmen, an denen die Natur des Gemeinschaftslebens anschaulich erkannt und die Pflichten- und Tugendlehre entwickelt werden kann. Desgleichen muß der Behandlung dieser Stoffe die Richtung auf die Erweckung kräftiger Wertgefühle gegeben werden.

Auch der religiöse Unterricht hat die Aufgabe, auf Grund scharf bestimmter Wertvorstellungen ein klares Gefühlsleben und ein kräftiges Wollen anzustreben. Will man der bei Mädchen so großen Gefahr einer verschwommenen, in namenlosen Empfindungen sich

auslebenden Religiosität, der jeder kritische Lufthauch tödlich werden kann, entgehn, so müssen m. E. die religiösen Werte der Erkenntnis und dem Gemüt zur Aneignung dargeboten werden. So muß der Unterricht im Leben Jesu die unvergleichliche Erhabenheit und Einzigartigkeit Jesu, sein vollkommenes Leben in Gott und im Nächsten zu lebendigster Darstellung bringen; so muß nachgewiesen werden, wie Christus in dem gewaltigen Paulus Gestalt gewonnen hat usw. An dem Seelenleben der Frommen des A. und N. Testaments sind die religiösen Werte gleichsam anschaulich zu machen. Psalmen und Kirchenlieder müssen zeigen, wie es den Menschen Gottes in der Gottnähe und in der Gottferne zu Sinn war. „Kirche" darf den Schülerinnen kein kaltes Abstraktum sein, sondern muß ihnen ein Inbegriff höchster Güter werden. Das Vaterunser darf trotz des alltäglichen Gebrauchs nicht zum „Märtyrer" (Luther) werden, sondern muß durch eine eindringliche Darlegung seines Wertes den Schimmer der Heiligkeit erhalten. — Wird so das christliche Leben und Wesen in seiner Schönheit und in seiner Kraft, in seinem durch kein anderes Gut ersetzbaren Wert mit anschaulicher Klarheit und Wärme des Gefühls dargestellt, so wird es seine geheime Zugkraft auf die Geister und Herzen bewähren. Der Grundsatz: „Man weise aus dem Leben der Menschen Gottes die religiösen Werte nach!" fordert auf der einen Seite eine kritische Sichtung unter dem überlieferungsmäßigen Stoff, anderseits eine größere psychologische Vertiefung, als sie bisher wohl im allgemeinen üblich ist. Soll man aus dem Leben der Gottesmenschen ablesen, was ihnen ihre Religion war, und was Menschen die Religion sein kann, so muß man in ihr Herz sehen.

Vielfach hält man eine unmittelbarere Pflege des Gemütslebens, als sie hier für das sittliche und religiöse Leben vorgeschlagen wird, für ein Erfordernis der Mädchenbildung. Ich verkenne den Wert einer unmittelbaren Anregung des Gefühlslebens nicht, bin indes der Meinung, daß wir dem Gefühlsleben der Mädchen nur dann Klarheit und Motivationskraft geben können, wenn wir ihnen

den Wert dessen, was indirekt oder direkt auf ihr Gemüts- und Willensleben wirken soll, erkennbar machen. Dabei muß darauf Bedacht genommen werden, daß nicht nur einzelne Wertvorstellungen erweckt werden, sondern daß sich nach und nach die einzelnen Vorstellungen zu Reihen, ja schließlich zu einem System von Wertvorstellungen zusammenschließen, innerhalb dessen den einzelnen Werten ihre Stellung und ihr Rang zugeteilt ist.

Diese Richtung des Unterrichts entspricht auch der Neigung des weiblichen Geistes. Das Bedürfnis nach Lebensbetrachtung (wie es Willmann a. a. O. S. 142 nennt) ist dem Frauengeist besonders eigen. Er schreitet gern „vom Auffassen des Gegebenen zum Beurteilen desselben, vom Abbilden zum Abschätzen" vor; er geht gern „der Abstufung der Werte" nach. Diesen Trieb in der Frauennatur gilt es in Pflege und in Zucht zu nehmen. Vorzubeugen ist vor allem dem unbesonnenen Aburteilen, das sich auf schnellfertige, unzulängliche Kenntnis des Abzuschätzenden stützt, dem törichten Aburteilen, bei dem die rechten Maßstäbe fehlen, und dem ungerechten und lieblosen Aburteilen, das eine Würdigung der Umstände vermissen läßt, unter deren Einfluß das zu Bewertende steht.

Nicht weniger wie die Natur des Frauengeistes weist auch die Natur des Zeitgeistes den Unterricht in die hier bezeichnete Richtung. Hineingestellt in eine große Zeitenwende, in einen leidenschaftlichen Kampf der Meinungen über alle religiösen, sittlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen Werte, muß der Mensch des XX. Jahrhunderts, der sich nicht einfach durch Anschluß an eine Partei vom Denken dispensiert glaubt, mit dem Gefühl einer großen Verantwortlichkeit selbst prüfen und selbst entscheiden. Die Schule muß ihrer Natur nach zwar vom Streit der Tagesmeinungen fern bleiben, aber sie muß erstens die Maßstäbe für das Urteil durch ernste Gedankenarbeit gewinnen und zweitens in der Wertbeurteilung üben; die Schülerinnen müssen vor allem beherzigen lernen, daß alle Wertbeurteilung nicht nur Geist, sondern auch Sittlichkeit fordert.

Die ästhetische Bildung steht zurzeit im Vordergrund des Interesses. Die ganze Frage zu behandeln, ist nicht meine Absicht. Nur wenige Bemerkungen mögen mir vergönnt sein: 1) Es ist ein sehr gefährlicher Irrtum, wenn man in einer Zeit, die vor allem denktüchtigen Geist und energischen Willen fordert, die Kunst der Schule dadurch empfehlen will, daß man verheißt, mittels einer reichlicheren ästhetischen Durchbildung die Menschen bilden zu können, deren die entscheidungsreiche Zukunft bedarf. Gewiß gebärdet sich unsere Gegenwart spezifisch ästhetisch; sie ist es aber nach ihrer inneren Stimmung nicht und wird es bald noch weniger sein. Eine so stark in religiös-sittlicher, politisch-sozialer Hinsicht gespannte Zeit wie die unsrige hat nicht jene „Willenlosigkeit", die nach Schopenhauers Meinung den ästhetisch Genießenden kennzeichnet. Würde die Lebensstimmung unseres Bürgertums von Grund aus ästhetisch, dann wäre die Antwort, die das Bürgertum auf die Schicksalsfrage: Qu'est-ce que le tiers-état? durch die Tat geben würde: „Rien". Nicht naturwissenschaftlich, nicht ästhetisch, sondern religiös, sittlich, sozial muß die Lebensstimmung der Schule sein. 2) Indes: So gewiß die Schule dafür sorgen muß, daß ihren Schülerinnen sich die Quellen des edlen Genusses erschließen, so gewiß sie ein Gegengewicht gegen die Einseitigkeit der intellektuellen Ausbildung bedarf, so gewiß sie auch den (allerdings leicht überschätzten) Beitrag der ästhetischen Bildung für die sittliche Bildung würdigt, so gewiß wird sie auch sich die ästhetische Bildung angelegen sein lassen. 3) Soll es bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit zu einem erfreulichen Ergebnis kommen, so müssen alle Elemente ästhetischer Bildung, die der Unterricht bietet, energisch zu einheitlicher Wirkung zusammengefaßt werden. Ein künstlerischer, oder sagen wir lieber: ästhetischer Zug muß durch die gesamte darstellende Tätigkeit der Schülerin gehen, mag sie mit dem gesprochenen oder geschriebenen Wort oder mit der Singstimme oder mit der Nadel oder mit dem Zeichenstift und dem Pinsel oder (im Turnen) mit ihrem Körper darstellen. In

ihren Rezitationen, in ihren mündlichen oder schriftlichen Erzählungen und Beschreibungen, in ihrem Gesang, in ihren Handarbeiten, ihrer „Schönschrift", vor allem in ihren Zeichnungen, in ihren Turnbewegungen muß der Geist des Schönen walten. Ebenso gehören zusammen die Gebiete, in denen zum ästhetischen Genießen herangebildet wird. Das vornehmste Gebiet bleibt die Poesie. Es ist oben ausgeführt, daß die Bildung zum Genießen der Poesie eine der wichtigsten Zukunftsfragen der Unterrichtskunst ist. Wenn sich neben die Poesie die bildenden Künste als gleichwertiger Bildungsstoff drängen wollen, sind sie aus einem halben Dutzend Gründen zurückzuweisen. Aber sie verdienen alle Beachtung. Nur daß die tolle Naivität a limine abgewiesen werde, als wirkten die Werke der bildenden Kunst von selbst, als genügte ein empfänglicher Sinn für ein wirkliches Genießen der Kunst. Verstehe ich recht, so kann der Genuß etwa der Teubnerschen Wandbilder nur durch eine sehr sorgfältige Schulung in der Kunst des Sehens und Empfindens erreicht werden. Die Schülerin muß lernen, Formen zu sehen, die Formen des Festen und des Flüssigen, die Gestalten der Pflanzen-, der Tier- und der Menschenwelt; sie muß lernen, Licht und Farben zu sehen. Sie muß z. B. die Grade der Beleuchtung, das Schimmern, Scheinen, Leuchten, Strahlen, Glänzen, unterscheiden; ebenso muß sie ein Auge für die Beschaffenheit der Farben, ihre Reinheit, Sattheit, Helligkeit, Kraft, Wärme, Kälte, ihren Duft, Schmelz, bekommen. Zum Sehen muß das Denken hinzukommen, vor allem das Denken, das die einzelnen Momente des Bildes unterscheidet, vergleicht, verknüpft. Und nun das Schwerste, das Herausempfinden der Stimmung. Soll die Stimmung herausempfunden werden, so muß die Phantasie vor allem eins vermögen: das Bild umsetzen in Naturwirklichkeit. Wie ich mich überzeugen konnte, leistet hierin gerade die Mädchenphantasie Bedeutendes. Ist aber diese Umsetzung geschehen, so muß nun die Stimmung gefühlt werden, die Stimmung des Behaglichen oder des Heimlichen oder des Gemütlichen oder des Träumerischen,

die Stimmung des trüben Ernstes, die Stimmung des Grauens usw. Dabei ist zu bedenken, daß alle Elemente einer Landschaft Stimmung erregen können, teils unmittelbar wie die Beleuchtung und die Farben, die etwa die „heiße" oder die „frostige" oder die „warme" oder die „kalte" Stimmung erwecken, teils in vermittelter Form durch die vorstellende Tätigkeit; durch Vorstellen entsteht z. B. die Stimmung des Friedens, der Weltabgeschiedenheit, des regen Lebens und Treibens. Dabei wirkt die Symbolik sehr stark ein.

Die ganze Reihe der Zwecke, die der Unterricht sich stecken muß, ist nunmehr beleuchtet; die Gesichtspunkte sind gegeben, nach denen, soweit ich sehe, die Fragen einer Neugestaltung des Lehrplans und des Lehrverfahrens zu stellen sind. Unter jedem Gesichtspunkt sind die Stoffgebiete und die Arten des Lehrverfahrens zunächst gesondert zu prüfen; dann sind die so unter den einzelnen Gesichtspunkten gefundenen Werte gegeneinander abzuwägen. Aber freilich — wenn auch dieser Weg den entscheidenden Vorzug vor der Additions- und Subtraktionsmethode hat, bei der man zu einer Neugestaltung der Arbeit in der höheren Mädchenschule dadurch kommt, daß man in dem gegenwärtigen Lehrplan der höheren Mädchenschule hier addiert und dort subtrahiert, oder daß man den Lehrplan der höheren Knabenschulen addendo und subtrahendo für uns zurecht macht — auch durch das sorgfältigste Abwägen allein kann man nicht zu einer Gestaltung unserer Schularbeit kommen, die Stil hat. Hier handelt es sich doch letztlich um ein schöpferisches Tun. Aus genauer Kenntnis der psychophysischen Natur der Frau, aus einem tiefen Zeitverständnis, aus der intimsten Kenntnis des Bildungswertes der einzelnen Stoffgebiete und der einzelnen Methoden heraus muß das Bildungsideal, dem die höhere Mädchenschule zustreben soll, in schöpferischer Arbeit entworfen werden.

Nicht immer aus der Froschperspektive! Wenn ich nicht irre, so haben wir Mädchenschullehrer uns gewöhnt, die höhere Knabenschule aus der Froschperspektive zu betrachten. Viele sind der Meinung, allein die Knabenschulbildung sei daseinsberechtigt und daher von uns nachzuahmen. Ich glaube, hier läuft eine Verwechslung zweier Begriffe unter, der Berechtigung des Daseins und des Daseins der „Berechtigung". Die Arbeitsenergie unserer Kollegen an den Knabenschulen in allen Ehren; aber zwei Fragen: 1) Erzielen sie bei ihren Schülern wirklich die Denklust und Denkenergie, die für das Leben nötig ist? 2) Darf sich die höhere Knabenschule, darf sich besonders das „polyglotte" Gymnasium von der Mitschuld an der geringen politischen Energie und dem schwächlichen Staatsbewußtsein der höheren Schichten des Bürgertums freisprechen? Mir scheint, als täte den höheren Knabenschulen genau wie uns Revision bis auf den Grund not; aber auch nicht nach der Additions- und Subtraktionsmethode, sondern aus großen Prinzipien heraus. Res redit ad triarios!

Eines Schuldieners tiefsinnige Reflexion. In einer seiner Erzählungen läßt Fritz Anders einen Schuldiener über die beiden Arten von Genie reflektieren; das eine betitelt er das „Koppgenie", das andere das „Ellenbogengenie". Das letztere ist das Genie der Tat, das sich durch seine Energie den ihm gebührenden Platz sichert. — Wir haben in unseren Schülerinnen ein (sit venia verbo!) Material, das die Vergleichung mit dem der höheren Knabenschulen nicht zu scheuen braucht. Ich denke, es gelingt uns, aus unseren Schülerinnen das zu entwickeln, was eine „höhere" Schule fordert. Vielleicht entdeckt die höhere Mädchenschule bei ihrem ernsten Ringen um eine kulturkräftige höhere Bildung unserer deutschen Mädchen in ihrer Natur auch — ein wenig Ellenbogengenie.

Register.

Ästhetische Bildung 129fg.
Analytische Tätigkeit 80f. 99f.
Apperzeption 37fg. 81.
Arbeitstechnik 54.
Arbeitsteilung (u. Arbeitsvereinigung) 13fg.
Assoziationstätigkeit 6fg. 80.
Aufmerksamkeit 21fg. (Richtungen). 23fg. (Wert). 22fg. (psych. Natur). 53 (Diagnose). 59fg. (Pflege). 85f. (weibl. Typus).
Aufsatz 6fg. 45f. 74.
Auswendiglernen 55fg.

Berufsbildung — Allgemeinbildung 49fg. 117fg.
Beschreibung 44.
Bildungszwecke 88fg.

Charakterbilder 36f. 40fg. 69fg. 82.

Darstellung (Kunst der D.) 41fg.

Einüben 63fg.
Erzählung (Kunst der Erz.) 44.
Exaktheit 86fg.

Fleiß (Beurteilung) 52fg.
Frageform des Unterrichts 2fg. 41. 64fg.
Fragerichtungen 4fg. 64fg.
Fremdsprachlicher Unterricht 12. 28f. 60. 73fg. 92. 106. 109fg.

Gedächtnis 55fg. 97f.
Gefühl 5. 96f.
Gegenwartsverständnis 108.
Gemeinschaftsleben 50fg. 120fg.
Geschichtsunterricht 33. 107. 109. 115. 124fg.
Gesprächskunst 43. 70.

Hausarbeit 51fg.

Interesse 46.

Kombinierende Tätigkeit 9. 80.
Konzentration 19fg. 97. 113fg.
Kraft (geistige) 26fg. (Kraft u. Stoff) 93. 119f.
Kulturgemäßheit 27fg. 109f.

Lektüre 21 (mod. Lyrik). 2f. (Bibellesen). 32fg. (Allgemeines). 32 (Privatlektüre). 34 (Schulmäßige Formen). 35 (Genießendes Lesen). 65fg. 73fg. (Häusliche Lektüre).
Lesekunst 36fg.
Literatur (moderne) 15fg. 21.

Mathematik 5f. 97.
Mechanisierung des Wissens 28f.

Naturwissenschaften 107. 114f.

Patriotismus 125fg.
Psychologie (als Unterrichtsprinzip) 15fg. 115f.

Rechnen 64f.
Religionsunterricht 2f. 120f. 126fg.

Selbstbildung (nach der Schulzeit) 29fg. 46fg.
Selbsttätigkeit 3fg. 6fg. 29fg. 31fg. 36fg. 64. 65fg.
Soziale Frage 30. 108fg. 126fg.
Synthetische Tätigkeit 81fg.

Übertragbarkeit der psychischen Funktionen 97fg.
Unterrichtsgespräch 11f. 21f.
Urteil (Bildung des Urteils) 36fg. 82fg.

Weibliche Bildung (Idee der höheren Mädchenschule) 75fg.
Wert der Lehrfächer 88fg. (Gesichtspunkte der Beurteilung).
Wille zur Arbeit 94. 118fg.

Von **H. Gaudig** erscheinen Anfang 1909 im gleichen Verlage:

Didaktische Präludien

„Präludien für eine Didaktik der Zukunft will meine Schrift bieten. Ob ich die Motive, die Themen dieser Didaktik richtig geahnt habe, steht dahin; noch hat sich ja die neue Epoche des nationalen Lebens, die sich in einer Fülle von Erscheinungen ankündigt, nicht zu fester und klarer Gestaltung entwickelt, noch zeigt unsere Gegenwart ein Durcheinander alter und neuer Entwicklungsmotive. Wird die neue Ära im Gegensatz zu der ablaufenden im Zeichen der Persönlichkeit stehen, worauf vielerlei hindeutet? Wird sich die Nation von der Einseitigkeit des Sachdienstes, von dem unpersönlichen Wesen in den höheren Kulturgebieten entscheidend befreien? Jedenfalls aber erscheint es in der Gegenwart als Hauptpflicht der Schule, auf persönliches Leben hinzuarbeiten; verlangt doch gerade unsere Zeit, die den Stempel einer Zeit der Übergänge, und zwar zum Teil der grellen Übergänge trägt, unausgesetzt persönliche Entscheidung. Ist diese Forderung im Interesse der nationalen Entwicklung berechtigt, so wird die deutsche Schule der Gegenwart, das gesamte deutsche Bildungswesen einer grundsätzlichen Kritik zu unterziehen sein. Die Bildungsideale der Schulen unserer Zeit, die Auswahl ihrer Lehrstoffe, ihre Lehrpläne, vor allem ihre Unterrichtstechnik, aber auch die Charakterform ihrer Lehrer, schließlich die äußeren Organisationen werden an den Normen zu messen sein, die aus dem Ideal einer Persönlichkeitsbildung gewonnen werden. — Die Persönlichkeit des Schülers der Zielpunkt der Bildungsarbeit — die werdende Persönlichkeit des Schülers der Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen: das sind die Grundforderungen der Schrift. In diesem Sinne fordert sie Eingliederung des Bildungsganges in den Lebensgang des zu bildenden Menschen, Erfassung des Schülers in seiner wirklichen Lebenslage und in dem Ideal eines geist-leiblichen Wesens, Dringen auf geschlossenes geistiges Wesen, Kampf gegen den einseitigen Intellektualismus zugunsten einer Arbeit an dem dreieinheitlichen Wesen des denkenden, fühlenden und wollenden Menschen, als Voraussetzung dieser Arbeit exakte Beobachtungen des Geistes- und Seelenlebens, ferner Konzentration der Bildungsstoffe und der geistigen Kräfte, weiter die planmäßige, bei der Volksschule beginnende, bis auf die Universität zu erstreckende Durchführung des „revolutionären" Grundsatzes der Selbsttätigkeit, demgemäß eine Umformung der Arbeitsweise der Klasse im Sinne des Prinzips der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung, eine durchweg „freiere Gestaltung des Unterrichts", Beseitigung aller schematischen Unterrichtsform zugunsten einer Unterrichtsweise, die der stets wechselnden konkreten Situation gerecht wird. In der Form und im Inhalt schließen sich die „Didaktischen Präludien" an die „Didaktischen Ketzereien" an." **(Selbstanzeige.)**

Früher erschien:

Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der höheren Mädchenschule

[59 S.] gr. 8. 1906. Geh. *M.* 1.60.

Der Verfasser stellt den Lehrinhalt, den Lehrplan und das Lehrverfahren für einen an die zehnstufige höhere Mädchenschule sich anschließenden einjährigen Fortbildungs-Kursus dar. Als Zweck dieses Fortbildungsjahres erscheint die Fortführung der Entwicklung der Schülerinnen im Interesse einer reicheren Ausgestaltung des Personenlebens, einer in religiöser, sittlicher, geistiger, geselliger Beziehung wertvollen Ausgestaltung des häuslichen Lebens, im besonderen einer guten Pflege und Erziehung der Kinder sowie einer wirtschaftlichen Haushaltsführung. Das Hauptaugenmerk soll darauf gerichtet werden, daß alles Lernen in diesem Jahre dem Leben der verheirateten Frau unmittelbar diene, und daß ein lebendiges, im Leben fortwirkendes Streben nach selbsttätiger Fortbildung und die Fähigkeit zu dieser Fortbildung sich entwickelt.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig u. Berlin.

Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Von **G. Kerschensteiner.** [VII u. 296 S.] gr. 8. 1907. Geh. M. 3.20, in Leinwand geb. M. 4.—

„... Wir haben es hier mit einem Manne zu tun, von dem später einmal die Geschichte der Pädagogik und des deutschen Schulwesens als von einer hochemporragenden Gestalt sprechen wird.... Durch das ganze Buch weht der frische Hauch des Fortschrittes zu einem edlen Ziele wirklich staatsbürgerlicher Bildung, der frische Hauch nicht nur der Begeisterung, sondern auch der lebensvollen Tatkraft, die sich an hohe Ziele wagt.... Wir kündigen diese literarische Erscheinung mit größtem Nachdrucke und mit der Bitte an, daß im Interesse der nationalen Wohlfahrt für die größtmögliche Verbreitung einer so außerordentlichen Erscheinung, besonders in den Schulverwaltungskreisen, gesorgt werde." (Frauenbildung.)

Vorträge und Aufsätze zum Mädchenschulwesen. Von **J. Wychgram.** [VI u. 298 S.] gr. 8. 1907. Geh. M. 3.20, in Leinwand geb. M. 4.—

„Alles in allem genommen müssen wir sagen, daß in dem Buche ein Mann zu Worte kommt, der es ernst meint mit der Ausbildung unserer weiblichen Jugend. Seine Arbeit wird deshalb nicht nur den Lehrern unserer höheren Mädchenschulen, für die sie vielleicht in erster Linie bestimmt ist, sondern allen gebildeten Eltern, die für die Erziehung ihrer Töchter ein lebendiges Interesse haben, eine willkommene Gabe sein." (Neue Preußische (Kreuz-)Zeitung.)

Die höhere Mädchenbildung. Vorträge, gehalten auf dem Kongreß zu Kassel am 11. und 12. Oktober 1907 von **Hel. Lange,** Gymn.-Lehrerin **P. Schlodtmann,** Dir. **Lina Hilger,** Oberlehrerin **Lydia Stöcker,** Schulvorsteherin **Julie v. Kästner, Marianne Weber,** Dr. **Gertr. Bäumer,** Oberl. **Marie Martin.** [VI u. 97 S.] gr. 8. 1908. Geh. M. 1.80, in Leinwand geb. M. 2.40.

„... Nur weiter kämpfen! Diesem Rufe stimmen wir freudig zu: Vorwärts für unsere Frauen und Mädchen auf dem Wege der Wissenschaft! Wie? Das müssen erst eingehendere Verhandlungen ergeben. Aber die Vorträge bieten so reiches Material und sind so treffend, teilweise packend, daß man ihnen viel und gern nachdenkt. Sie erfüllen mit der fröhlichen Hoffnung, daß mit der Zeit auch unsere Mädchen besser vorgebildet ins Leben eintreten werden...." (Deutsche Warte.)

„Es sind Namen von gutem Klang, und zwar den verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung angehörend, die auf dem Frauenkongreß in Kassel ihre Stellung zur höheren Mädchenbildung kundgetan haben.... Durch alle Referate ziehen sich die beiden Forderungen: die höhere Mädchenbildung muß der höheren Knabenbildung gleich gemacht werden, wenigstens ihr gleichwertig sein, und bei der höheren Mädchenbildung muß der Einfluß der Frauen der vorherrschende sein.

Wer sich über diese Frauenbestrebungen eingehend informieren und die energische Art und Weise der Arbeit der Frauenrechtlerinnen kennen lernen will, dem seien diese Vorträge bestens empfohlen." (Preußische Lehrer-Zeitung.)

Soziale Frauenbildung. Von **Alice Salomon.** [IV u. 96 S.] 8. 1908. Kart. M. 1.20.

Seit Jahren sind die Anhängerinnen der Frauenbewegung sich darüber klar, daß der heranwachsenden weiblichen Jugend soziale Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden müssen. Immer neue soziale Pflichtenkreise werden den Frauen in Gemeinde und Staat zugewiesen. Nun gilt es, die Frauen auch zur Erfüllung dieser Pflicht fähig zu machen. Die Schrift versucht, die Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Unterweisung darzulegen und dient so dem Gedanken, die Frauen zur Erfüllung von Bürgerpflichten heranzuziehen und fähig zu machen.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig u. Berlin.

Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Von F. Gansberg.

2. Aufl. Mit Buchschmuck von C. Windels. In Leinw. geb. *M.* 2.80.

„Alle Eltern, die ihre kleinen Abc-Schützen lieb haben, muß ich auf dieses Buch ganz besonders aufmerksam machen. Wir Eltern sollen doch auch Lehrer unserer Kinder sein, uns alle gehen solche Fragen, wie sie hier von Gansberg entwickelt werden, an. Wir wollen uns über den Anschauungsunterricht, über die Biblischen Geschichten, ‚über Naturkunde und Menschenkunde', über Persönlichkeitsgeographie und dergleichen belehren lassen und: ‚so habe ich oft meinen Kindern gesprochen' oder: ‚so werde ich von jetzt an meine Kinder behandeln', das wird wohl in den meisten Fällen das Ergebnis sein."

(Dresdner Anzeiger.)

Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Von F. Gansberg.

2. Aufl. Mit Buchschmuck von C. Windels. In Leinw. geb. *M.* 3.20.

„Zwei Bücher, die wir den Lehrern der Kleinen aufs wärmste empfehlen können. Sie wollen beweisen und beweisen es aufs beste, daß wir auch im Elementarunterrichte nicht auf verstandesmäßige, dürre, seelenlose Lektionen angewiesen sind, sondern daß auch der erste Unterricht von Poesie, Stimmungsgehalt und lebhafter Empfindung erfüllt sein kann. Dieser Gedanke wird in dem ersten Buche theoretisch anziehend begründet, im zweiten praktisch aufs trefflichste durchgeführt.", **(Der deutsche Schulmann.)**

Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. Von F. Gansberg.

2. Aufl. Mit Buchschmuck von C. Windels. In Leinw. geb. *M.* 3.20.

„Fritz Gansberg ist sicher einer der allerbesten und reifsten unter denen, die um den Geist der neuen Schule ringen, und die helfen wollen, die Praxis aus ihm heraus neu zu gestalten. Den ersten Jahren unserer Schularbeit, in denen Kindergeist und Schulgeist noch am allerweitesten auseinanderzehen, sind seine Bücher gewidmet. Und wer selbst die Kinder nur ein wenig kennt, kann auf jeder Seite merken, wie Gansberg gelernt hat, ohne Schulbrille die Kinder zu sehen, wie sie wirklich sind, mit Dichtersinn ihr Eigenleben in sich selbst neu zu erbauen und aus ihrem Geiste die Welt zu schauen, zu erleben und zu schildern." **(Kunstwart.)**

Klein-Elsbeth und die Welt. Geschichten aus einem Kinderleben für solche, die Kinder liebhaben. Von Betty Hertel. Mit Buchschmuck von Franz Hein. Geb. *M.* 2.—

„Ein reizendes Büchlein! Die Verfasserin schildert uns in 16 Bildern ein Stück eigenen Lebens: wie ein empfängliches Kinderherz die Welt der Erwachsenen zu verstehen sucht, wie es sich abmüht, Tod und Leben, Schöpfung und Auferstehung zu erforschen, wie es heute zittert vor bösen Geistern und Hexen und morgen jubelt über seinen behaupteten Stolz usw. Aber nicht bloß der Inhalt, sondern auch die feine, künstlerische Darstellung fesselt den Leser bis zum Schluß. Alle, die sich freuen an kindlichem Denken und Tun, seien hiermit auf dieses hübsch ausgestattete Büchlein aufmerksam gemacht."

(Bayrische Lehrerzeitung.)

Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. Von Prof. W. Wetekamp. Steif geh. *M.* 1.80.

Unter den vielen Schriften über Schulreformen, die in den letzten Jahren erschienen sind, dürfte die vorliegende von allen Freunden der wahren Erziehungsschule mit besonderer Freude begrüßt werden. Sie enthält die Erfahrungen eines Anstaltsleiters, der mit der von Scherer-Worms, Pabst-Leipzig und anderen hervorragenden Pädagogen und Künstlern geforderten Umgestaltung der rezeptiven Arbeitsweise der Schüler in produktive mit großen Klassen praktische Versuche angestellt und schöne Erfolge erzielt hat.

„Wetekamps Unterrichtsweise gibt eine solide Grundlage zu wahrhaft künstlerischer Erziehung: Die Kinder, die selbst mit allen Sinnen schauen und selbst bilden und vergleichen gelernt haben, werden auch als Erwachsene Natur- und Kunstwerke zu verstehen und zu genießen und ihr Leben damit um edle Freuden zu bereichern wissen."

(Lehrerin.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

„Aus Natur und Geisteswelt."

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Jeder Band ist in sich abgeschlossen und einzeln käuflich.

Jeder Band geh. M. 1.—, in Leinwand geb. M. 1.25.

Erschienen sind bis jetzt ca. 250 Bände, u. a.:

Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Von Professor Dr. Friedrich Paulsen. (Nr. 100.)

Auf beschränktem Raum löst der Verfasser die schwierige Aufgabe, indem er das Bildungswesen stets im Rahmen der allgemeinen Kulturbewegung darstellt, so daß die gesamte Kulturentwicklung unseres Volkes in der Darstellung seines Bildungswesens wie in einem verkleinerten Spiegelbild zur Erscheinung kommt. So wird aus dem Büchlein nicht nur für die Erkenntnis der Vergangenheit, sondern auch für die Forderungen der Zukunft reiche Frucht erwachsen.

Allgemeine Pädagogik. Von Professor Dr. Th. Ziegler. 2. Auflage. (Nr. 33.)

Behandelt die großen Fragen der Volkserziehung in praktischer, allgemeinverständlicher Weise und in sittlich-sozialem Geiste. Die Zwecke und Motive der Erziehung, das Erziehungsgeschäft selbst, dessen Organisation werden erörtert, die verschiedenen Schulgattungen dargestellt.

Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. Von Dr. W. A. Lay. Mit 2 Textabbild. (Nr. 224.)

Behandelt Geschichte, Aufgaben, Wesen und Bedeutung der experimentellen Pädagogik und ihrer Erforschungsmethode.

Psychologie des Kindes. Von Professor Dr. Robert Gaupp. Mit 18 Abbildungen. (Nr. 213.)

Behandelt die wichtigsten Kapitel aus der Kinderpsychologie unter Betonung der Bedeutung des psychologischen Versuchs für die Erkenntnis der Eigenart geistiger Tätigkeit wie der individuellen Verschiedenheiten im Kindesalter.

Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Von Oberlehrerin M. Martin. (Nr. 65.)

Bietet aus berufenster Feder eine Darstellung der Ziele, der historischen Entwicklung, der heutigen Gestalt und der Zukunftsaufgaben der höheren Mädchenschulen.

Herbarts Lehren und Leben. Von Pastor O. Flügel. Mit einem Bildnisse Herbarts. (Nr. 164.)

Herbarts Lehre zu kennen ist für den Philosophen wie für den Pädagogen gleich wichtig. Indes seine eigenartige Terminologie und Deduktionsweise erschwert das Einleben in seine Gedankengefilde. Flügel versteht es mit musterhaftem Geschick, der Interpret des Meisters zu sein, dessen Werdegang zu prüfen, seine Philosophie und Pädagogik gemeinverständlich darzustellen.

Friedrich Fröbel. Sein Leben und sein Wirken. Von Adele v. Portugall. Mit 5 Tafeln. (Nr. 82.)

Lehrt die grundlegenden Gedanken der Methode Fröbels kennen und gibt einen Überblick seiner wichtigsten Schriften mit Betonung aller jener Kernaussprüche, die treuen und oft ratlosen Müttern als Wegweiser in Ausübung ihres hehrsten und heiligsten Berufes dienen können.

Illustr. ausführl. Katalog umsonst und postfrei vom Verlag.